

РАЗВИТИЕ

КРАСНОЯРСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ВЕКТОР

Вызовы современного образования:
ответственность и диалог

Трансформация муниципальных
систем образования

Наставническая лига школ
Красноярского края:
экосистемный подход
к созданию единого
образовательного пространства

Развитие цифровой компетенции
педагогов сельских школ

Оппонирование как фактор
«коммуникативной вменяемости»
экспертов

Региональные инновационные
площадки: от идеи проектов
к их реализации
и решению проблем

Воспитание как приоритет
образовательной политики

Особенности
профессионального
развития педагогов

2025

1(10)

Учредитель и издатель

Краевое государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования
«Красноярский краевой институт развития образования»

Редакционная коллегия

Чиганова Елена Анатольевна, главный редактор, председатель редакционной коллегии; кандидат педагогических наук, ректор КГАУ ДПО «Красноярский краевой институт развития образования» (КК ИРО), г. Красноярск

Аверков Михаил Сергеевич, заместитель главного редактора, доцент лаборатории современных форм работы с высокомотивированными обучающимися научно-методического отдела КК ИРО, г. Красноярск

Богданова Оксана Николаевна, кандидат педагогических наук, Ученый секретарь Ученого совета, заведующий научно-методическим отделом КК ИРО, г. Красноярск

Бочарова Юлия Юрьевна, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой образовательных технологий НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа», г. Москва

Бутенко Андрей Викторович, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»; советник при ректорате КК ИРО, г. Красноярск

Глинкина Галина Васильевна, кандидат педагогических наук, профессор Российской Академии Естествознания, заведующий лабораторией методического обеспечения научно-методического отдела, доцент кафедры общей и специальной педагогики и психологии КК ИРО, г. Красноярск

Золотарева Ангелина Викторовна, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, заместитель председателя по научно-методическому сопровождению Совета по вопросам дополнительного образования детей Профсоюза, профессор кафедры педагогических технологий ФГАОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского», г. Ярославль

Зубковская Ирина Борисовна, кандидат биологических наук, советник при ректорате КК ИРО, г. Красноярск

Ильина Евгения Борисовна, кандидат филологических наук, доцент, доцент Центра непрерывного профессионального педагогического мастерства КК ИРО, г. Красноярск

Ильина Нина Фёдоровна, доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе и внешнему взаимодействию ФГАОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева», г. Красноярск

Ищенко Татьяна Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, проректор КК ИРО, доцент кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева», г. Красноярск

Коршунова Вера Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, проректор по цифровизации образования, заведующий Центром цифровых трансформаций образования КК ИРО, г. Красноярск

Красноусов Сергей Дмитриевич, кандидат юридических наук, заведующий Региональным центром финансовой грамотности КК ИРО, г. Красноярск

Крылова Ольга Николаевна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры естественно-научного, математического образования и информатики ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования им. К.Д. Ушинского», г. Санкт-Петербург

Муругова Елизавета Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент Центра развития профессиональных компетенций руководителей и системных изменений в образовании КК ИРО, г. Красноярск

Фёдорова Светлана Анатольевна, кандидат педагогических наук, заведующий лабораторией семейного воспитания и музейной педагогики КК ИРО, г. Красноярск

Чижакова Галина Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии начального образования ФГАОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева», г. Красноярск

Красноярское образование: вектор развития: научно-методический журнал. № 1(10). 2025 / Красноярский краевой институт развития образования. – Красноярск, 2025. – 152 с.

СОДЕРЖАНИЕ

СЛОВО ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА 5

ЭКСПЕРТНАЯ ДИСКУССИЯ 6

Аверин С.П.

«Институт – это тот дом, куда можно приехать как в родной, где на тебя будут смотреть не как на ученика, а как на коллегу» 6

Averin S.P.

“The Institute is a home where you can come as if it were your own, where you will be looked at not as a student, but as a colleague” 6

Сергоманов П.А.

«Огромное количество вопросов обеспечивается новой инфраструктурой, но решается именно за счёт учительской квалификации» 13

Sergomanov P.A.

“A huge number of issues are provided by the new infrastructure, but are resolved precisely through the qualifications of teachers” 14

Чиганова Е.А.

Вызовы, стоящие перед Институтом: предыдущие, нынешние, ожидаемые 22

Chiganova E.A.

Challenges facing the Institute: previous, current, expected 22

РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ И ПРОСТРАНСТВ 31

Чиганова Е.А., Кузьмичёва П.К.

Трансформация образовательного пространства муниципалитета: из опыта реализации регионального проекта «МетаШкола» 31

Chiganova E.A., Kuzmicheva P.K.

Transformation of the municipality's educational space: from the experience of the implementation of the regional project "MetaSchool" 31

Абрамов А.Н., Коршунова В.В.

Наставническая лига школ Красноярского края: экосистемный подход к созданию единого образовательного пространства 37

Abramov A.N., Korshunova V.V.

Mentoring League of the School of Krasnoyarsk Krai: an Ecosystem Approach to Creating a Unified Educational Space 37

Шнайдер Ю.В., Коршунова В.В., Крюковских Г.М.

Развитие цифровой компетенции педагогов сельских школ: опыт реализации ЦОС в Красноярском крае 44

Schneider Y.V., Korshunova V.V., Kryukovskikh G.M.

Development of digital competence of rural school teachers: experience in implementing a digital educational environment in the Krasnoyarsk Territory 45

Волкова Е.С.

Большой фестиваль профессий
Красноярского края «Билет
в будущее»: модель событийного
самоопределения подростка54

Volkova E.S.

The big festival of professions
of the Krasnoyarsk Territory "Ticket
to the future": a model of adolescent
event self-determination55

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ..... 67

Лазуткин А.П.

Оппонирование как фактор
«коммуникативной вменяемости»
экспертов67

Lazutkin A.P.

Opposition as a factor of
"communicative sanity" of experts67

Глинкина Г.В.

Региональные инновационные
площадки: от идеи проектов
к их реализации и решению
проблем73

Glinkina G.V.

Regional innovation platforms:
from the idea of projects to their
implementation and problem
solving74

Помогаева П.В., Дрягина Е.А.

Региональная инновационная
площадка: опыт дошкольного
образовательного учреждения
по экологическому воспитанию.....83

Pomogaeva P.V., Dryagina E.A.

Regional innovation platform:
experience of a preschool educational
institution on ecological
education.....83

**Ромашенко С.И., Осетрова Н.В.,
Авдеева В.С., Елистратов В.А.**

Управление инновационной
деятельностью по развитию
компетентности мышления
воспитанниц Красноярской
Мариинской женской
гимназии-интерната91

**Romashchenko S.I., Osetrova N.V.,
Avdeeva V.S., Elistratov V.A.**

Management of innovative
activities to develop the thinking
competence of students of the
Krasnoyarsk Mariinskaya women's
boarding gymnasium91

ВОСПИТАНИЕ КАК ПРИОРИТЕТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ 98

**Агапова М.А., Келерова А.Б.,
Щербакова Е.А., Пугаева Т.В.**

Формирование единого
образовательного пространства
дошкольной организации
средствами ценностно-
ориентированной практики
«Мы идём смотреть Родину...»98

**Agapova M.A., Kelerova A.B.,
Shcherbakova E.A., Pugaeva T.V.**

Formation of a unified educational
space of a preschool organization
by means of the value-oriented
practice «We are going to see
the motherland...»98

Гусевская О.В., Потапова А.С.

Трудовое воспитание: как создать
условия для достижения
личностных результатов?108

Gusevskaya O.V., Potapova A.S.

Labor education: how to create
conditions for achieving personal
results109

**Затомская А.А., Якоби Я.В.,
Пешкичева Т.В., Ломовская С.А.**

Предпосылки и профилактика
кибербуллинга среди
школьников 114

**Zatomskaya A.A., Jacobi Ya.V.,
Peshkicheva T.V., Lomovskaya S.A.**

Prerequisites and prevention of
cyberbullying among
schoolchildren. 114

РОЛЬ ИНСТИТУТА РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В РАЗВИТИИ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ 121

Бардаков А.В.

Лаборатория «Организация
и методика формирования духовно-
нравственной культуры»:
опыт, ресурсы, перспективы. 121

Bardakov A.V.

The “Organization and Methodology
of Formation of Spiritual and Moral
Culture” Laboratory: experience,
resources, perspectives 121

**Андреева С.Ю., Китаев В.С.,
Негоровова В.А.**

Специфика включения инновационных
решений в практику образования
глазами профессионалов
Красноярского края по результатам
конференции «Современная
дидактика и качество
образования» 128

**Andreeva S.Yu., Kitaev V.S.,
Negovorova V.A.**

The specifics of incorporating
innovative solutions into
educational practice through
the eyes of professionals
in the Krasnoyarsk Territory
based on the results of the
conference «Modern Didactics
and Quality of Education» 129

Зубковская И.Б., Седельникова Л.А.

Институт глазами
слушателей курсов:
явные оценки, неявные
ожидания? 139

Zubkovskaya I.B., Sedelnikova L.A.

The institute in the eyes of course
participants: explicit assessments,
implicit expectations? 139

Морева Н.А.

Особенности профессионального
роста педагога при поддержке
Красноярского краевого
института развития
образования 144

Moreva N.A.

Features of professional growth
of a teacher with the support
of the Krasnoyarsk regional
institute for educational
development 144

АВТОРЫ НОМЕРА 149

СЛОВО ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



Уважаемые читатели, вы держите в руках очередной номер нашего журнала, в котором мы стараемся рассуждать на актуальные темы, стоящие перед системой образования, и в очередной раз хочется выразить признательность авторам нового номера, каждый из которых в рефлексивно-аналитическом жанре описывает результаты большой работы.

Особое место, на мой взгляд, занимают интервью с ректорами нашего Института. Появление этих интервью обусловлено тем, что Институт готовится отметить свое девяностолетие, и нам, работающим в нём сегодня, важно понимать способы решения проблем, которые были обозначены ранее. Судя по этим интервью, разным поколениям сотрудников Института уда-

ется удерживать преемственность в главном – в желании быть полезными, а следовательно, и востребованными. Степень полезности – это одна из ценностей коллектива нашего Института, и мы стараемся быть самокритичными. В частности, в статье И.Б. Зубковской «Институт глазами слушателей курсов: явные оценки, неявные ожидания» описывается концепт обратной связи как инструмент оценки качества нашей работы.

Кроме того, в данном номере заинтересованный читатель найдет советы и про то, как можно трансформировать муниципальное образовательное пространство, и про то, как можно развивать цифровую компетентность учителя, а также про то, как можно обеспечить событийное профессиональное самоопределение подростка. Большое внимание в номере уделяется созданию условий для инновационной деятельности и описанию её результатов, включая рефлексию материалов конференции «Современная дидактика и качество образования». В номере также поднимаются вопросы воспитательной тематики и профессионального развития педагогов.

Дорогие коллеги, завершая короткое введение, я подумала о том, что же в нашей многозадачности все-таки является главным. На данный момент мне кажется, что спокойный и благополучный учитель – это залог успешного образования детей. И чтобы эта формула работала, нужно продолжать искать нестандартные решения, которые всегда приносят удовлетворение и вам лично, и школе, и семье. Мы по-прежнему ждем ваших статей, описывающих интересные идеи, существующие проблемы и пути их решения, надеемся на вашу поддержку и выражаем готовность к дальнейшему взаимодействию.

Е.А. Чиганова

ЭКСПЕРТНАЯ ДИСКУССИЯ

УДК 37.018.46+371.162(571.51)

Аверин С.П.

«Институт – это тот дом, куда можно приехать как в родной, где на тебя будут смотреть не как на ученика, а как на коллегу»

В интервью Степан Петрович Аверин, ректор Красноярского краевого института повышения квалификации работников образования в период с 1990 по 2000 гг., рассказывает, как решались в то время задачи внедрения деятельностного подхода в региональную систему образования и какие методы для этого применялись. А также описывает систему мер, которую пришлось принять, чтобы деятельностный подход к организации образовательного процесса был освоен в первую очередь сотрудниками Института. Особое внимание в интервью уделяется внутренней системе отношений и ценностей Института, позволяющей помогать слушателям результативно осваивать новые образовательные подходы и технологии; принципам подбора преподавателей Института и оценки качества их работы; формированию отношений партнёрства со слушателями мероприятий повышения квалификации.

Ключевые слова: *деятельностный подход в образовании; деятельностные формы повышения квалификации работников образования; управление организацией повышения квалификации работников образования; проблемы развития современных образовательных систем.*

Averin S.P.

“The Institute is a home where you can come as if it were your own, where you will be looked at not as a student, but as a colleague”

In an interview Stepan Petrovich Averin, rector of the Krasnoyarsk Regional Institute for Advanced Training of Educational Workers for a long period in 1990–2000, describes the tasks and methods of introducing an activity-based approach to the regional education system through the professional development system and its employees, as well as the system of measures that had to be taken to ensure an activity-based approach to the organization. The educational process was mastered by the Institute staff themselves. Special attention in the interview is paid to the internal system of relations and values of the Institute, which allows students to effectively master new educational approaches and technologies; the principles of selecting the Institute's teachers and evaluating the quality of their work; the formation of partnerships with students at professional development events.

Keywords: *activity-based approach in education; activity-based forms of professional development of education workers; management of the organization of professional development of education workers; problems of development of modern educational systems.*

В предлагаемом номере журнала в ходе заочной экспертной дискуссии, точнее, полилога, встретятся три ректора Красноярского краевого института повышения квалификации работников образования (теперь – Красноярского краевого института развития образования), руководившие им с 1990-х гг. по настоящее время: Степан Петрович Аверин, Павел Аркадьевич Сергоманов, Елена Анатольевна Чиганова. С каждым из них связан важный шаг в развитии Института. Каждый, вступая в должность ректора, видел перед собой неотложные задачи, как содержательно-методические, так и административно-управленческие, которые важно было решить, чтобы Институт стал действительно местом, где осваиваются новые подходы и технологии к организации образовательного процесса. У каждого была своя программа действий и своя система мер для реализации данной программы. Каждый развернул работу

в конкретном спектре направлений и добился в ней результатов, которые сделали новыми как Институт, так и всю региональную систему образования. И каждый опирался на достижения предшественников.

Первым в полилоге выступит Степан Петрович Аверин, сформировавший и закрепивший многие из тех принципов, на основе которых Институт работает и сегодня. Ему пришлось вступить в должность ректора тогда, когда, казалось, не было никаких возможностей для содержательно-методического развития системы образования: важно было сохранить самые основные материально-технические условия для того, чтобы хотя бы продолжать работать, как раньше. Но Степану Петровичу удалось не только преодолеть финансовые и инфраструктурные проблемы, но и изменить содержательно-методологический базис работы Института, перестроив его работу на деятельностных началах и обеспечив освоение новых образовательных технологий слушателями. Изменил он и сам подход к слушателям, которые теперь воспринимались не как студенты, не имеющие никакого опыта и нуждающиеся в наполнении необходимыми знаниями, а как коллеги, субъекты своей деятельности, нуждающиеся в дополнительных инструментах, при этом выдвигающие к ним требования, оценивающие их качество.

Впрочем, не стоит забегать вперёд – обратимся к самому интервью.

– Степан Петрович, самый первый вопрос: как Вы, вступая в должность ректора, видели задачи, стоящие перед повышением квалификации работников образования? Каков был состав этих задач? Было ли у Вас уже готовое представление о том, каким должен стать Институт и какие функции он должен будет выполнять, в том числе функции развития краевой системы образования?

– Спасибо за интересный вопрос. Дело в том, что я пришёл в Институт в качестве его руководителя в очень непростое время. Это было время безденежья, забастовок из-за невыплаты заработной платы. По сути, требовалось удержать целостность системы образования как таковой. А Институт тогда находился в сложной ситуации: например, нигде было раздеться, так что слушатели и преподаватели заходили в аудитории в верхней одежде. К тому же, в зимнее время в корпусе Института было холодно настолько, что сотрудники порой работали в головных уборах – можете ли вы это представить? И вдобавок, не было финансов, в силу чего при решении любой задачи, в том числе такой простой, инфраструктурной, как я описал выше, вставал вопрос: «А откуда взять для этого ресурсы, как и где их найти?» Поэтому, придя в Институт, я, конечно, видел своей первоочередной задачей создать хотя бы самые элементарные материально-технические условия для продуктивной работы. Здесь я бы не останавливался, поскольку речь идёт о хозяйственной части, которую нам удалось достаточно быстро привести в приемлемое состояние.

Вторая задача состояла в работе с коллективом, который по объективным причинам не обновлялся в течение нескольких лет. Передо мной стояла задача – привлечь в него побольше молодёжи. Я думаю, эту задачу удалось решить, в частности, за счёт того, что мы начали открывать различные Центры.

Например, хотя в тот ельцинский период воспитание было объявлено задачей семьи, мы понимали, что системе образования с этой задачей всё равно придётся иметь дело. В результате был открыт Центр современных проблем вос-

питания, которому удалось привлечь к работе в нём молодых специалистов, непосредственно работавших в школе и имевших представление о том, что должно быть содержанием воспитательной работы и как её нужно проводить. И это лишь один пример из достаточно большого количества.

За счёт открытия Центров нам удалось значительно обновить коллектив Института. Здесь был ещё один важный момент: среди сотрудников были люди, которые к тому времени использовали несовременные подходы и методы образовательной работы. Они использовали преимущественно лекционный подход, а я понимал, что в процессе повышения квалификации нужно не читать лекции, а разговаривать с людьми о практике образования и о том, чем мы сегодня можем помочь учителю, стоящему перед классом. Была и такая ситуация: когда я стал посещать занятия (поскольку мне нужно было понимать, чем именно мы пытаемся «насытить» учителя), я пришёл к моему любимому ещё со времени обучения в вузе преподавателю – Андрею Ильичу Белякову. И понял: то же самое, что он мне преподавал как студенту, он слово в слово повторяет моим слушателям. Для меня этот факт прозвучал как выстрел: было совершенно непонятно, зачем так делать. Ведь Институт – это не организация, восстанавливающая у слушателей то, что им когда-то было уже дано при получении профессионального образования. Мы должны помогать людям, обладающим этим образованием, успешно реализовывать свою практику. И преподавали, читающие лекции (при всём уважении к ним), ничем существенным учителям помочь тогда не могли. В итоге пришлось расстаться с целым рядом преподавателей, которые были приглашены из вузов для чтения лекций, притом при сохранении добрых отношений. Лекционная работа почти ушла из арсенала Института: уже почти все программы были переведены в режим практических и семинарских занятий, поскольку необходимо было активизировать приехавших к нам людей. Для этой активизации мы принимали и иные меры. Например, мне разрешили (а я, в свою очередь, разре-

шил преподавателям, проводившим курсы) дополнительно приглашать коллег для организации диалога на занятиях. Здесь уже слушатели не могли ограничиваться фиксацией информации, получаемой вербально от преподавателей, – приходилось изучать и сопоставлять две разные позиции, начинать думать и понимать.

В результате нам в значительной степени удалось отойти от лекционной формы обучения, сократить среди сотрудников число преподавателей вузов и, напротив, привлечь больше людей, обладающих наилучшим педагогическим опытом, и включить их в нашу работу. Мне помогло ещё и то, что Юрий Евгеньевич Васильев, мой предшественник на должности ректора, в 1993 году открыл подразделение по подготовке соискателей научных степеней к сдаче соответствующих экзаменов и подготовке их к защите диссертаций. Мне удалось её активизировать, в том числе привлечь московских специалистов, – дело пошло интенсивно. В итоге за 11 лет работы этого подразделения кандидатские диссертации защитили 33 человека.

– За счёт каких методов удалось наладить работу и обеспечить её результативность?

Прежде всего, за счёт внимания, создания условий для научной работы и оказания необходимой помощи. Условия создавались по-разному: иногда можно было снизить нагрузку, предоставить «творческие дни» и прочее, главным было – сохранять внимание к вопросу и понимать потребности каждого соискателя в процессе подготовки. Сложнее было оказывать помощь – например, обеспечивать командировку, необходимую для процесса защиты диссертационного исследования, помочь найти научного руководителя, выделить месячный творческий отпуск перед защитой. Словом, я постарался создать все условия для того, чтобы сотрудники поняли и почувствовали: необходимо продвигаться в науке, повышать научный потенциал Института и подтверждать это научными степенями. Если до меня из числа сотрудников Института защитился один человек, то здесь произошёл рывок, описанный мной выше. В итоге мы по числу диссертаций, защищённых сотрудниками, вышли на такой уровень, когда организации стало не стыдно называться Институтом.

Возвратимся к вашему исходному вопросу о задачах. Поскольку главная из них состояла в переходе от лекционного режима к семинарскому и в помощи учителю в его практической работе, значительно изменилось содержание программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации. В связи с этим помещения учебно-методических кабинетов и части кафедр были переоборудованы так, чтобы они в полной мере создавали возможность для научно-методической работы, тем более что специалисты, работающие в этом направлении, появились уже в достаточном количестве.

И теперь скажу о третьей задаче, которую

нам было нужно решить. К началу моей деятельности в качестве ректора многие сотрудники Института заняли свою «нишу» и не проявляли желания действовать за её пределами. Меня тогда удивил один случай: в Институте уже не меньше чем 15 лет работал преподавателем видный историк – и при этом представители иных кафедр при упоминании его имени спрашивали: «А кто это такой?» Не было не только сотрудничества между структурными подразделениями – не было даже знаний друг о друге. Меня это страшно поразило и побудило принять самые решительные меры, чтобы показать сотрудникам: мы работаем над общим делом. Здесь мы и праздники организовывали, и совместные мероприятия проводили, чтобы люди видели друг друга, знакомились, выстраивали деловые коммуникации. Это направление работы нам тоже удалось успешно реализовать, вследствие чего у многих сотрудников по отношению к Институту сформировалась конструктивная позиция: мы его ценим, мы его уважаем, мы стараемся поднять его авторитет, мы стараемся быть его достойными сотрудниками.

Ещё одна, четвертая важнейшая задача, вставшая передо мной сразу после прихода на должность ректора, заключалась в следующем: познакомить с нашей деятельностью работников управленческого звена в системе образования, чтобы они понимали суть нашей деятельности и могли рассматривать её как свой ресурс. Для этого мы договорились с В.П. Шишмаревым, начальником краевого управления образованием, что на закрытии курсов повышения квалификации должны присутствовать сотрудники соответствующих отделов управления. И он принял это предложение как необходимость. Владимир Петрович лично приходил на завершающие мероприятия курсов с начальниками муниципальных управлений образованием и с директорами школ, не пропустив ни одного потока. Сначала он рассказывал слушателям о политике регионального управления образованием, его текущих приоритетах и задачах, а затем вызывал слушателей на диалог. Двух часов общения хватало на то, чтобы сообщить аудитории, чем живёт министерство, и получить от неё информацию про актуальные проблемы на местах. Эти встречи были для него ценным ресурсом для организации работы: на них приходили начальники планового и экономического отделов, его заместители по содержательным и по кадровым вопросам. В результате удалось организовать объединение или даже «сращивание» между региональным управляющим органом и нами, специалистами Института. В 2002 году мы пригласили к себе ректоров Институтов повышения квалификации со всей России и провели для них трехдневный семинар. Когда люди приехали и посмотрели, как у нас выстроено взаимодействие с региональным органом управления образованием, они были просто пораже-

ны. Ситуация, когда начальник регионального управления образованием вообще посещает Институт повышения квалификации, была редкостью, а когда он встречается со слушателями по итогам курса – тем более. Здесь мы им показали, как такое бывает возможным.

Была ещё одна задача, которую нам удалось решить – получить прямую поддержку от представителей высшего звена в руководстве региона и даже страны. Тогда заместителем Губернатора Красноярского края по социальной сфере была Надежда Ивановна Кольба, которая стала нашим большим другом. Вследствие нашего взаимодействия с ней удавалось приглашать в Институт Губернатора: Александр Иванович Лебедь бывал в ИПК трижды. И даже после трагических событий апреля 2002 года – гибели Губернатора и самой Надежды Ивановны, эта связь не прерывалась. А.Г. Хлопонин был у нас дважды, приезжал и Л.В. Кузнецов, и А.В. Усс. Более того, когда к нам приезжала В.И. Матвиенко, бывшая тогда заместителем председателя Правительства Российской Федерации, она пошла для обсуждения вопросов региональной образовательной сферы не в вузы, а в наш Институт, притом ещё и встретила со слушателями. В заключение одного из двух своих посещений Института Валентина Ивановна сказала: «Я думала, что система повышения квалификации отстала от потребностей времени, "поросла мхом". Но в Красноярске я увидела, что Институт живёт и соответствует запросам педагогов!»

Вот такие задачи мне пришлось решать после прихода в Институт. Таким вот образом удалось изменить к лучшему инфраструктурно-управленческую ситуацию, которая в тот период сложилась, но при этом удалось не потерять те многочисленные традиции, которые заложил Юрий Евгеньевич, и сформировать новые традиции, учитывая, что состав коллектива изменился и пополнился.

Кстати, пополнился коллектив ещё и за счёт того, что тогда в здании на Мира, 76 действовал Центр развития образования. Его удалось открыть в 1993 году, а в 2000-м году его присоединили к Институту. Поскольку я стоял у истоков Центра, мне удалось без особых усилий объединить коллективы двух организаций. За счёт решения всех этих задач мы вышли на хорошие показатели работы.

– Какие традиции, заложенные Юрием Евгеньевичем, Вы бы отметили как самые важные?

Прежде всего, Юрий Евгеньевич задолго до волны критики относительно застоя в системе образования, которая имела место в конце 1980-х годов, понимал, что система работы должна обновляться и для этого нужно искать новые методики и формы. В рамках этого поиска, например, была открыта Лаборатория здоровьесберегающих технологий в образовании, для работы в которой пригласили В.Ф. Базарного и начали соответствующие разработки. Ла-

боратория с таким предметом работы, решающая такие задачи, стала первой в России. О здоровье школьника заговорили не на уровне частных наблюдений и представлений, интуиций, а на основании данных, полученных в результате проведённых научных исследований.

Кроме того, Юрий Евгеньевич понимал, что основной учебный процесс необходимо менять. Классно-урочная система уже в то время подошла к пику своих возможностей: «отдельный» учитель «выдал» всё, что мог. В то время учителя начали активно обобщать свой опыт, делиться им, обращаться к опыту коллег: для них фактором престижа было, чтобы соответствующий обучающе-исследовательский семинар прошёл на базе их организации, чтобы были проведены открытые уроки, обсуждения, постановка задач развития.

И всё же требовались принципиальные шаги по изменению образовательной ситуации. Юрий Евгеньевич это чувствовал – и начал раздвигать рамки дидактических подходов и соответствующих исследований. Для этого он пригласил в Красноярский край ярких дидактов – разработчиков и практиков, в том числе ещё не получивших общего признания в Советском Союзе. Так, он привлек в Институт Виталия Кузьмича Дьяченко, чтобы начать работать над дидактикой, над вопросами о том, как дальше учить детей наиболее результативно. Вопрос об оптимальной дидактике вообще был для Юрия Евгеньевича принципиально важным – и поэтому он пригласил в Институт Валентину Лазаревну Зорину для разработки дидактики в области развития у учащихся словесно-логического мышления. Пригласил и Евгения Евгеньевича Шулешко, оформлявшего для дошкольного образования дидактические принципы, близкие к принципам развивающего обучения.

В этом направлении мы также стали первооткрывателями в масштабах Советского Союза и потом России, поскольку никто ранее всерьёз не занимался *технологиями* школьного образования. Так что Юрием Евгеньевичем была заложена традиция комплексных разработок новых образовательных технологий для школы, обеспечиваемых полноценными научно-исследовательскими коллективами. И я старался поддерживать эту традицию и соответствующую ей деятельность настолько, насколько хватало моих возможностей.

– Можно ли задать Вам заведомо провокационный вопрос? Вы говорили про объединение коллектива, про «узнавание» друг друга представителями разных кафедр и центров. А по большому счёту для чего это нужно? Зачем хорошему специалисту по повышению квалификации педагогов-химиков знать про такого же специалиста-историка?

– Видите ли, Институт – это не разрозненные 10–15 «ячеек», подразделений. Точнее, формально-административно они, конечно же,

отделены друг от друга и не вмешиваются в дела коллег, поскольку каждый решает задачи со своим особым содержанием и спецификой. Но если эти подразделения не объединены общей идеей и вытекающей из неё целью, то Институт превращается из структуры в неорганизованное собрание пусть даже очень умных людей. В связи с этим мы обязательно должны были понимать нашу общую задачу, общепринятую систему отношений, наш общий настрой.

При этом, как я уже говорил, в предыдущий период преподаватель шёл на занятия в Институте как на занятия в вузе, не отличая слушателей, людей с уже имеющейся профессией и опытом работы, от студентов. Он читал, читал и читал заготовленный текст, исходя из того, что у слушателей нет никаких собственных представлений по вопросу. Но в том и дело, что в процессе повышения квалификации ситуация обстоит совершенно противоположным образом: скорее, не ты ставишь «зачёт» слушателю, а он оценивает, насколько ты важен и ценен для развития им его профессиональной практики. Исходя из этой оценки, которую «ставили» нам слушатели, нужно было понимать: каков наш статус в их глазах? Мы для них коллеги, обладающие важным опытом? Мы для них партнёры по реализации общезначимого дела? Или обладатели ещё какого-то иного статуса. От ответа на этот вопрос зависели содержание и посыл, с которыми я шёл в аудиторию.

Следовательно, было важно, чтобы именно такой дух взаимодействия в ходе занятий – не как с пассивными потребителями знаний, а как с их заказчиками, потребителями и партнёрами – был присвоен всеми подразделениями Института.

– Можно ли тогда попросить Вас сформулировать общую задачу, которую должны были понимать и разделять представители всех структурных подразделений? Как Вы её тогда видели и какой она тогда была? Что в то время было важнее всего делать в рамках повышения квалификации: какие именно профессиональные характеристики педагогов было необходимо повысить?

– Я уже об этом упоминал. Традиция, существовавшая тогда в отечественном образовании, была во многом «естественной». Если взять хотя бы 1930-е годы: каким тогда был уровень даже не образования, а образованности? Какими навыками и компетенциями обладал (или даже мог обладать) учитель начальной школы, учитель среднего звена, учитель старшего звена? Среди них было много людей с общим средним, а то и с семилетним образованием, поэтому, конечно же, нужно было поднимать *общий* уровень профессиональной квалификации, и лекции оказались для этого в то время оптимальной и, следовательно, необходимой формой. Но эта традиция сохранилась и воспроизвелась дальше. А ведь если взять 1970-е годы, то большин-

ство педагогов основной общей школы обладали уже средним профессиональным и высшим профессиональным образованием, что было вполне закономерно при наличии в одном только Красноярском крае шести педагогических училищ и двух высших учебных заведений, готовящих педагогов. Базовый уровень квалификации стал намного выше, и для его повышения лекционная работа уже не годилась. Но чем её было заменить? Конечно, освоением практики педагогической работы. Я рассуждал так: «Раз вы уже не студенты и обладаете базовой квалификацией, то вас нужно включить в активную работу, в разговор о вашей деятельности, об общих тенденциях сферы образования и, следовательно, в совместную деятельность по развитию сферы образования!» И вот такой подход к повышению квалификации позволял тогда согласовывать между собой подходы и задачи разных структурных подразделений Института.

– Правильно ли я Вас понимаю, что базовым предметом повышения квалификации в сфере образования в то время, когда Вы возглавляли Институт, было освоение новых, деятельностных образовательных технологий?

– Да, правильно. Я уже говорил вам, что решил входить в аудитории в качестве ведущих занятий двум персонам. А иногда, если собиралось большое количество слушателей (например, на курсы повышения квалификации по русскому языку собиралось больше шестидесяти человек), я разрешал вести занятия даже двоим и троим преподавателям в режиме работы групп, в том числе автономных друг от друга, так, чтобы максимально активизировать собственную деятельность слушателей.

– А что Вы рассматривали как главную задачу: освоение слушателями новых технологий или самостоятельную, авторскую разработку ими этих технологий?

– Тут фактически происходила двойная работа. Во-первых, нами были открыты комплексы по разработке, тиражированию и освоению образовательных технологий. Технологией заведомо интересовались далеко не все работники образования: понятно было, что не все готовы их осваивать, да и кадров, способных передавать именно технологии, в Институте было не так много.

Но всё равно мы стремились как можно больше специалистов сориентировать и на самостоятельную разработку технологий, и на освоение того, что уже было разработано ранее, и на включение этих разработок в свою непосредственную практику. И это направление работы стало успешно развиваться. Например, в освоение коллективного способа обучения как технологии включилось более 200 школ. Хотя, конечно, такие результаты не могли бы быть достигнуты без накопленного опыта, ведь опорные школы, экспериментальные школы как центры разработки и освоения новых способов и форм

работы в образовании создавались и в 1980-е, и в 1970-е, и в 1960-е годы. Мы входили на площадки этих школ с обучающими курсами, посвящёнными конкретным новым технологиям, и те специалисты, которым эти технологии оказывались интересны (а таких было немало), начинали эти технологии осваивать, творчески развивать и получать более высокие образовательные результаты. Эти результаты были заметны. Особенно высокий рост результативности, по моей оценке, обеспечивался занятиями В.Л. Зориной, особенно после каждой конкретной работы на базе экспериментальной школы. За счёт чего ей это удавалось, сейчас можно лишь высказывать предположения: либо за счёт большей интенсивности работы, либо за счёт того, что предлагаемая ею технология больше интересовала работников образования, либо за счёт более грамотного подхода к передаче способов и методов деятельности. Сейчас я затрудняюсь сказать, какой из этих факторов оказался более значимым.

– Хотелось услышать Ваше мнение: за счёт чего всё-таки удалось переломить ситуацию с формами повышения квалификации в сторону деятельностного подхода? Ведь лекционная форма преподавания объективно очень удобна для преподавателей, представляет собой «путь наименьшего сопротивления» в педагогической работе. Как всё-таки удалось обеспечить этот переход?

– Интересный вопрос. Когда я занял должность ректора, то столкнулся с таким положением дел: по окончании курсов ответственный за них сотрудник Института при подведении итогов выясняет мнение слушателей, которые, как правило говорят: «Всё хорошо. Всё хорошо. Всё хорошо». Вряд ли кто-либо из них скажет: «Плохо». Необходимо было эту ситуацию переломить, и я открыл особое подразделение – Лабораторию по оценке работы с группой. Мы назначили двух человек, нейтральных по отношению к каждой единице повышения квалификации и к её ведущему. Эти люди приходили к участникам группы, уже без её руководителя, и проводили анкетирование. В анкетах мы запретили указывать фамилии, чтобы слушатели, не боясь каких бы то ни было последствий, могли максимально объективно дать свою оценку успешности проведения курсов. После этого стали случаться ситуации, когда преподаватель, ранее бывший на первых местах в рейтинге своей эффективности, за счёт новой системы мониторинга оказался чуть ли не в последней десятке. Для него это, конечно, было шоком, который ещё требовалось пережить. Но постепенное внедрение такой системы привело к тому, что преподаватели стали думать: «А что про меня скажут слушатели по итогам занятий?» Кроме того, я старался донести до сознания преподавателей, что мы идём в аудитории не к студентам, а к коллегам, которые в практике на сегодняшний день, может быть, оказываются лучше нас, и поэтому

именно они будут давать нам оценку, насколько мы соответствуем современным задачам образования, а не наоборот. Установка на то, что мы не только учим слушателей, но и сами учимся у них, стала стимулом, заставлявшим нас изменять собственную работу и повышать её уровень. Оценка группами результативности преподавателей также давала нам очень большой материал для размышления.

– Ещё один уточняющий вопрос. Вы упомянули о привлечении в Институт людей «извне», у которых были свои образовательные практики, свои интересные дела. Но как Вы находили таких людей и как удавалось договориться с ними о том, чтобы они в рамках своего максимально плотного графика выделили время ещё и для Института?

– Прежде всего, поскольку я не мог знать всех носителей интересных практик, ведь образование – это очень широкое поле деятельности, то обратимся к каждому руководителю определенных направлений, где существовали те или иные «пробелы» в освещении актуального содержания с просьбой: «Давайте поищем человека, который сможет нам принести какой-то важный опыт "в клюве", как птица для птенцов». Руководители гораздо лучше знали, какие носители результативных практик работают в их направлении, что они могут сделать, в каком направлении и кого из них можно привлечь для работы в Институте на тех или иных основаниях. Вследствие этого и удавалось устанавливать контакт с успешными практиками. Далее с каждым из них проводилась беседа, после чего заключались соглашения о сотрудничестве.

Многих специалистов я пригласил лично, благодаря широкому кругу знакомств, сформировавшемуся за долгое время работы в системе образования. Например, это был Василий Аркадьевич Удалов. Исходно я не был с ним знаком, но узнал, что он стал победителем конкурса «Учитель года» в своей области – информатике. Это было уже для меня сигналом: человек обладает важным опытом, с ним можно говорить о трансляции этого опыта слушателям. Я поехал к директору школы, где Василий Аркадьевич тогда работал, и сначала расспросил её о нём: как он работает, как ладит с детьми, как взаимодействует с другими учителями. После чего сказал директору: «Я приехал забрать у вас Василия Аркадьевича. Он мне нужен для работы с учителями в Институте. Как вы на это смотрите?» Она ответила: «По уровню своей компетентности он, конечно, подойдёт». Тогда уже я пригласил самого Василия Аркадьевича, мы побеседовали с ним, он дал своё согласие – и результативно отработал в Институте на протяжении многих лет, пока его жизнь трагически не оборвалась. Институту действительно был нужен именно такой специалист и вообще человек: коммуникабельный, умный, памятный, интересующийся своим делом и заинтересованный в его продвиже-

нии слушателям. Он представлял собой находку для Института. За счёт личных контактов я пригласил в Институт и Татьяну Николаевну Ищенко, которую поддерживал в течение её первого цикла работы и которую порекомендовал вновь пригласить после перерыва в сотрудничестве. Это примеры того, как носителей важной практики удавалось привлечь для работы в Институте за счёт личного контакта.

– Можем ли мы теперь обобщить: какие наиболее значимые события в деле повышения квалификации работников образования и в целом в основных направлениях развития образования произошли в Институте за время Вашего руководства им? Какие основные вехи Вы бы могли выделить?

– Я уже говорил, что на время моей работы ректором пришлось наиболее трудные годы с материальной точки зрения. И тем не менее даже тогда Институт был переполнен слушателями: нам не хватало мест – и приходилось искать школы, которые бы дали аудитории. Это значит, что учителя узнали: в Институте можно получить ценные подходы, знания, инструменты, даже в то сложное время. Самым значимым моментом для меня всегда был сам факт того, что люди к нам поехали. Это я бы выделил как первую веху.

Вторая веха – нам совместно удалось сформировать определенный имидж Института: «Институт – это тот дом, куда можно приехать, как в родной, где тебя встретят друзья, на тебя будут смотреть не как на ученика, а как на коллегу, где тебе будет уютно и комфортно, где будут созданы максимально возможные условия для профессионального развития». Например, за счёт уменьшения арендной платы я на 20 процентов удешевил для слушателей питание в нашей столовой, чтобы они имели финансовую возможность употреблять качественную горячую еду. И вот это качество Института как «родного», комфортного, привлекательного пространства, куда слушателям хочется возвращаться, было, на мой взгляд, вторым достижением, которое было принципиально важно обеспечить.

Третье, самое важное, на мой взгляд: нам удалось стать коллегами и партнёрами наших слушателей. Я думаю, что это помогло коллективу Института сблизиться с работниками образования Красноярского края, понять их нужды и проблемы, а за счёт этого поднять свой собственный уровень и максимально развить содержание своей работы. Нельзя забывать и четвёртый момент: нам удалось привлечь очень много молодых в то время специалистов и поднять общий научный уровень нашей организации. Думаю, что эти четыре результата являются наиболее важными в моей работе на должности ректора.

– А можно ли сказать, что во время Вашего руководства Институт стал влиять на со-

держание образовательной деятельности в Красноярском крае, на какие-то реформы в системе краевого образования?

– На этот вопрос ответить сложно. Тот факт, что, например, двести школ начали применять новые педагогические технологии (не всегда комплексно, а хотя бы частично), совершенно не обязательно повлиял на ситуацию во всём крае. Исследований и оценок в этом направлении не делалось. Но что точно тогда было заложено и что несомненно было взято территориями края – это установка: изменяться *надо*. Этот подход был принят всеми. Одновременно активно внедрялась проектно-программная деятельность, которой предстояло сменить существующие формы организации! Люди из системы образования впервые стали слышать слово «проект» и осваивать его содержание применительно к своей работе; понимать, как проектную деятельность включить в процесс обучения; как вообще разработать и реализовать учебный проект. Над этим стали думать и учителя, и управленцы – здесь я имею в виду завучей, директоров, специалистов управления образованием, поскольку, конечно же, учитель и сам выполняет управленческие функции. Здесь нам, бесспорно, помогли и другие субъекты развития краевой системы образования той поры – например, гимназия «Универс» и И.Д. Фрумин как её тогдашний директор, а также Центр развития образования, который затем присоединился к Институту.

– Какие задачи повышения квалификации в системе образования и какие задачи развития этой системы Вы считаете самыми важными для сегодняшнего дня? И какими эти задачи, на Ваш взгляд, могут (либо должны) стать через двадцать – тридцать лет? То есть что должны делать сотрудники Института сейчас и к чему они должны готовиться, а также готовить своих преемников?

– На мой взгляд, развитие – это всегда внедрение и освоение чего-то нового. Для того чтобы работать в этом направлении, нужно знать: а какие новшества в принципе существуют сейчас в сфере образования, какие новые подходы и конкретные решения предлагает наука? Я пока не изучал этот вопрос детально, но моя интуиция, к сожалению, позволяет предположить, что ни в дидактике, ни в принципах организации образовательной деятельности мы пока далеко не продвинулись. В этой связи мне сложно сказать, что нового мы сейчас можем предложить учителю, что нам нужно исследовать, апробировать, внедрять, чтобы с полным правом называться Институтом развития образования. Боюсь, что говорить сейчас о «развитии образования» в полной мере означает забегать вперёд. Вот когда мы сможем предложить педагогам некие действительно новые идеи и инструменты для их деятельности, а также поможем внедрить эти новации, тогда Институт в полной мере бу-

дет отвечать своему новому названию. Но, на мой взгляд, это будет не раньше, чем через двадцать лет.

– И всё же, какие задачи сегодня, на Ваш взгляд, объективно стоят перед сферой образования? Ведь наука наукой, но практика сама в ходе своей естественной реализации генерирует проблемы, которые необходимо решать уже сегодня, даже на несовершенном уровне знаний и представлений?

– Проблема заключается в том, что системе образования сегодня катастрофически не хватает кадров. Посмотрите на текущую ситуацию в школах Красноярска, где нагрузка составляет в среднем 2,6 ставки на одного человека. Учитель работает в максимально изматывающем режиме, и ему некогда голову поднять даже от текущей деятельности. Ему нужно ежедневно провести, как минимум, шесть уроков, притом каждый день. Я помню, как однажды вёл по тридцать девять уроков в течение двух месяцев работы в школе. В итоге к последним урокам в течение дня у меня уже плохо поворачивался язык, и это не фигура речи. А после основного рабочего дня педагогу нужно еще и подготовиться к следующему дню, и хоть что-то сделать по домашнему хозяйству, пообщаться с семьёй – сво-

ими детьми. Теперь каждую неделю необходимо проводить «Разговоры о важном» – интересная задумка, но требующая от учителя огромного времени на подготовку, чтобы каждое мероприятие прошло как событие, задело ребёнка, осталось в его душе. Ведь надо не просто сообщить ученикам информацию – требуется включить их в обсуждение базовой темы, пригласить внешних людей, которые могли бы поговорить с детьми об этом «важном». Учитель «загнан». Требовать от него сейчас внедрять хоть что-то новое, на мой взгляд, не имеет смысла. Дай Бог, чтобы он решал те задачи, которые ставятся перед ним сегодня, а не то что принимать на себя какие-то новые.

На мой взгляд, первое, что сейчас необходимо сделать для развития образования, – это снизить нагрузку педагогов хотя бы до 1,5 ставок на одного специалиста. Если мы за 5–7 лет сможем этого достичь, то сделаем огромный шаг вперёд, и тогда станет возможным обсуждение с учителем шагов его дальнейшего развития. Пока же при существующей нагрузке задачи освоения и внедрения новой дидактики и иных новшеств может на себя взять, думаю, только самый большой энтузиаст своего дела.

Интервью провел и записал М.С. Аверков, доцент лаборатории современных форм работы с высокомотивированными обучающимися КК ИРО

УДК 37.018.46+371.162(571.51)

Сергоманов П.А.

«Огромное количество вопросов обеспечивается новой инфраструктурой, но решается именно за счёт учительской квалификации»

В своём интервью П.А. Сергоманов, ректор КК ИПК РО в 2007–2012 гг., описывает ключевые функции организаций, обеспечивающих развитие образования и повышение квалификации педагогических работников; возможные направления и приёмы подготовки работников управленческого звена системы образования, в том числе по вопросам ресурсного обеспечения образовательного процесса; историю создания Всероссийской конференции «Современная дидактика и качество образования», а также её роль и функции в образовательной системе Красноярского края; показывает ключевые современные вызовы, формирующие собой педагогическую эффективность.

Ключевые слова: задачи развития образования на региональном уровне; ресурсное обеспечение образовательной деятельности; современные задачи учителя на уроке; дидактические системы; конференция «Современная дидактика и качество образования»; результативность инновационных образовательных методик.

“A huge number of issues are provided by the new infrastructure, but are resolved precisely through the qualifications of teachers”

In his interview, P.A. Sergomanov, rector of KK IPK RO in 2007-2012, describes the key functions of organizations that ensure the development of education and advanced training of teaching staff; possible areas and techniques for training managers in the education system, including on issues of resource support for the educational process; the history of the creation of the All-Russian Conference «Modern Didactics and the quality of education», as well as its role and functions in the educational system of the Krasnoyarsk Territory; shows the key modern challenges that shape pedagogical effectiveness.

Keywords: objectives of education development at the regional level; resource provision of educational activities; modern teacher tasks in the classroom; didactic systems; conference «Modern didactics and quality of education»; the effectiveness of innovative educational methods.

Второе интервью в экспертном полилоге нынешнего номера было дано Павлом Аркадьевичем Сергомановым, ректором Института в 2007–2012 гг. Как он сам скромно замечает, основная база для успешной работы по повышению квалификации работников образования была уже заложена его предшественником, Степаном Петровичем Авериним. И тем не менее существовали новые задачи, которые приходилось решать, в частности, профессиональная переподготовка уже не учителей, а работников управленческого звена, в том числе управленческих команд; формирование культуры и рациональных методов ресурсного обеспечения образовательного процесса; оценка фактической результативности большого числа образовательных методик.

– Первый вопрос носит, скорее, теоретический характер. Насколько, на Ваш взгляд, соотносятся между собой, с одной стороны, повышение квалификации работников образования, а с другой стороны, развитие образования как целостной системы? Каково содержание обоих видов деятельности? В каких аспектах они пересекаются, совпадают? И в силах ли одной организации, пусть даже очень большой и разветвленной, обеспечивать эти виды деятельности одновременно?

– Я бы несколько иначе описывал обозначенную ситуацию. Региональная система образования отвечает за подготовку обучающихся основной и средней школы, а также студентов среднего профессионального образования. Соответственно, она отвечает за подготовку кадров, обеспечивающих необходимую учебную и воспитательную работу в масштабе региона – субъекта Российской Федерации. Для реализации ряда этих своих функций, в рамках имеющихся полномочий, региональная власть создаёт профильные государственные учреждения и при необходимости иные, «дополняющие» юридические лица. И эти функции, на мой взгляд, являются основными как для прежнего ИПК, так и для нынешнего ИРО – они не изменились.

В целом, как мне кажется, необходимость приобретения нашим Институтом нового статуса (Института развития образования) возникла уже достаточно давно – в то время, когда ректором был Степан Петрович Аверин. По-хорошему от повышения квалификации к развитию об-

разования перейти необходимо было раньше. В этом смысле Елена Анатольевна Чиганова вместе с министерством образования Красноярского края приняла очень правильное и своевременное решение.

Итак, каковы функции региона в организации образовательной деятельности, которые и должен, на мой взгляд, выполнять Институт, обеспечивающий на этом уровне качество работы специалистов?

Во-первых, это непосредственное переобучение или иные формы повышения квалификации как учителей, так и других работников системы образования. Замечу, что становление у специалистов базовых знаний и компетенций остаётся *федеральной задачей*. В частности, в Красноярском крае её решают высшие учебные заведения, находящиеся в федеральном подчинении, в частности Красноярский государственный педагогический университет. *Во-вторых*, это оценка качества образовательного процесса. В своё время мы сознательно создали для выполнения этой функции отдельное юридическое лицо, передав ему штат, ставки и бюджет. И *в-третьих*, это региональная программа развития образования. В принципе, два предыдущих пункта можно включить в её состав, а можно рассматривать отдельно. Обычно такие программы развития появляются в ответ на федеральные инициативы по актуальным, полезным изменениям в системе образования, к которым регионы присоединяются (в своё время, такими инициативами были общая модернизация обра-

зования, введение ЕГЭ, и т.д.).

Важно понимать, что при всей значимости федеральных органов управления образованием они не обладают полномочиями для проведения конкретных мер на региональном уровне. Изменять свою образовательную систему может только сам конкретный субъект федерации, в том числе присоединяясь для этого к тем или иным федеральным инициативам, но всё равно делая это под собственную ответственность. Как пример можно привести достаточно давнюю реформу оплаты труда в образовательной сфере: она была проведена в результате договорённости между центральными органами управления образованием и субъектами, когда федерация брала на себя финансирование материально-технической базы, а высвобожденные средства региональных бюджетов направлялись на повышение оплаты труда работников образования, поскольку федеральное министерство не могло им платить напрямую. Сегодня базовую опору, основной необходимый функционал для подобной программы развития в Красноярском крае представляет проект «Меташкола».

Итак, региональная структура, обеспечивающая для системы образования научно-методическое сопровождение и переподготовку кадров (но уже не повышения их квалификации!), решает именно три перечисленные задачи. При этом в различных регионах ответственность за их выполнение может распределяться по разным инстанциям: у кого-то все три функции выполняет один институт, у кого-то за каждую из функций отвечает отдельная структура, у кого-то всё распределено между двумя субъектами. В Красноярском крае на сегодняшний день вышло так, что фактически оценка качества обеспечивается особым юридическим лицом, а программы развития и подготовка конкретных специалистов к её реализации одинаково обеспечиваются исходной комплексной структурой, получившей сейчас статус «Института развития образования».

Дальше уже стоит оценивать: как на данный момент ведётся работа по развитию образовательных систем в целом и по становлению необходимых компетенций в частности. На данный момент эта работа предполагает обеспечение профессионального развития конкретных педагогов. Оно, в свою очередь, опирается на передачу учителям новых *сведений*, позволяющих закрепить новые виды учебной деятельности в форме новой *квалификации*, которая обеспечивает результативное использование учениками образовательной инфраструктуры.

Примером здесь может служить цифровая трансформация образования. Безусловно, она требует очень определённых инфраструктурных решений: компьютеров, локальных сетей, общей доступности Интернета, создания массы других возможностей. Но очевидно, что такая инфраструктура нужна не сама по себе, а как

инструмент и комплекс условий для появления у детей цифровых навыков. А для этого потребуются особая квалификация учителей, способных воспользоваться предложенной инфраструктурой. Они должны понимать, что такое «цифровые навыки» учеников, чем они отличаются от предметных знаний, как знания по конкретным предметам (например, по физике) соотносятся с методами искусственного интеллекта, и так далее. Можно привести в качестве примера ещё огромное количество вопросов, которые *обеспечиваются* новой инфраструктурой, но *решаются* именно за счёт учительской квалификации. Материальная инфраструктура и система управления, безусловно, необходимы, но без квалификации они не станут ресурсами, и вся система деятельности рассыплется.

– Спасибо большое! Следующий вопрос посвящён ситуации, которую Вы застали в Институте, когда начали работу в нём в качестве ректора. Какова, на Ваш взгляд, была на тот момент результативность Института с точки зрения трёх его основных функций, которые Вы обозначили? И был ли у Вас перед вступлением в должность ректора какой-то сформированный проект развития? Или он складывался уже в ходе работы?

– Вы сейчас, конечно, задаёте несколько неудобный вопрос, хотя и комплиментарный. Дело в том, что Степан Петрович Аверин – человек, который определил и обеспечил траекторию развития Института в предшествовавший период, успешно справлялся со всеми тремя задачами, выделенными мной. На федеральном уровне Институт удерживал очень высокую позицию, занимая третье или четвертое место по результативности своей работы. Безусловно, тогда действовала знаменитая, даже легендарная команда, обеспечивавшая развитие краевой образовательной системы во главе с Галиной Макаровой Вебер и Галиной Александровной Вычужаниной. В эту команду входили и Степан Петрович, и Геннадий Николаевич Блинов, и Игорь Михайлович Реморенко, и ещё много других высококлассных специалистов. Я очень боюсь, что кого-то забуду, но в любом случае пришлось бы представить очень пространный список людей, которые реализовывали в разных комбинациях все три обозначенные мною функции: оценку качества образования, развитие территориальных и школьных образовательных систем, переподготовку конкретных специалистов.

И поэтому до моего прихода на должность ректора, благодаря усилиям Степана Петровича Аверина, Институт функционировал, я бы сказал, блестяще. Мне досталась абсолютно замечательная хозяйственная система, выстроенная деятельность, кадровый состав. Я этому, конечно же, был очень рад. Но такие идеальные условия создавали и субъективную трудность, потому что было непросто придумать ещё какой-то шаг развития на подобном фоне, добавить что-

то новое к уже организованным направлениям деятельности.

И такие шаги появились, но уже примерно через год после моего вступления в должность. Например, мы создали первый вариант обучающей программы для работников управленческого звена в системе образования, где работали как с отдельными специалистами, так и с целостными управленческими командами. Происходило это с 2007 по 2012 год. Впоследствии эту практику подхватила и очень интересно развила Елена Анатольевна Чиганова.

В рамках этой подготовки управленческих кадров мы вместе с Вячеславом Владимировичем Башевым, который тогда был министром образования Красноярского края, придумали и опробовали такую идею: комплексное оснащение школ и обновление их инфраструктуры, когда каждая школа самостоятельно формировала запросы на необходимый именно ей инфраструктурно-технологический комплекс, затем проводила переговоры с краевыми инстанциями относительно его обеспечения и заключала соответствующую сделку. Уже тогда эта работа проходила дистанционно, через особый, условно говоря, интернет-магазин, работу которого обеспечивала Юлия Михайловна Залега. Основным предметом переговоров была адекватность запроса, выдвинутого школой или муниципалитетом: в рамках какой деятельности (в частности, какого проекта или программы развития школы) будут использованы требуемые ресурсы.

Мы даже придумали схему «достаточности инвентаризации оборудования». Реализовывалась она следующим образом. Например, директор школы просит у регионального министерства образования, условно, 10 компьютеров. Мы у него спрашиваем: «А вам они зачем?» Директор отвечает: «Мне они нужны, чтобы повысить уровень обучения по информатике». Мы спрашиваем: «А сколько у вас уже сейчас есть компьютеров?» И тут нередко разворачивались очень интересные сюжеты: например, оказывалось, что у того, кто просил 10 единиц техники, уже имелось 20 таких единиц, а у его соседа – только 5. Подобный разговор, в ходе которого стороны открыто соотносили свои интересы и ресурсы, был обеспечен особой цифровой автоматизацией – специальным сайтом.

Работа по данной схеме включала в себя два такта. Сначала на сайте появлялось описание оборудования, которое опробовали, условно говоря, пять школ и несколько десятков учителей, после чего обязательно *оставили* отзывы о качестве оборудования и его значении для образовательного процесса. Сейчас отзывами о товаре или услуге как фактором его продвижения никого уже не удивишь – они являются неотъемлемой частью любого маркетплейса. А тогда мы специально придумывали, где и в каком порядке учителя могут оставить свои отзывы, как они

будут видны другим пользователям, каким должен быть формат отзывов, чтобы они стали ресурсом для принятия коллегами решения: нужно ли им данное оборудование для успешной работы или не нужно? И затем, на втором шаге, педагоги и управленцы конкретных школ и муниципалитетов уже анализировали отзывы, разрабатывали свои запросы на оборудование и вступали по их поводу в переговоры со структурами региональной власти.

Стоит отметить, что данная схема, как и другие, реализовывалась в рамках федеральной инициативы – чтобы иметь возможность использовать средства, выделенные для её проведения в жизнь. При этом мы добавляли к исходной федеральной концепции собственные идеи и старались максимально разумно выстроить распределение ресурсов, чтобы оно в полной мере результативно обеспечивало интересы школьных команд.

– А как выстраивалась система управления деятельностью? Здесь я имею в виду и внутреннюю модель управления Институтом (кадрами, проектами, процессами), и модели и механизмы отношений с другими участниками, как сегодня модно говорить, «краевой образовательной экосистемы», неотъемлемой частью которой Институт был и остаётся. Прежде всего, по каким принципам и какими методами организовывалась работа с Учредителем?

– Ну, механизм отношений с Учредителем оставался таким же, каким был и до этого, – механизмом поручений и их исполнения. Естественно, Институт принимал участие в выработке этих поручений, но оформлял их всё же министр как ключевая и главная (во многом даже единственная) фигура в системе управления – так же, как директор в школе. Именно он согласовывал между собой установки и задачи краевой власти, с одной стороны (в качестве члена регионального правительства, где, безусловно, был и остаётся не автономен), и многочисленные разнонаправленные интересы обучающихся, родительской общественности, учительского корпуса, иных групп – с другой.

Результатом становились задания к работе Института, на основе которых, в свою очередь, формировались три вида бюджета.

- *Бюджет «первого вида»* обеспечивал Институт – выполнение им государственного задания, то есть тех комплексных, формализованных работ, которые должны быть сделаны при любых обстоятельствах.

- *Бюджет второго вида* был предназначен для реализации отдельных программ, посвящённых, например, тому же самому комплексному оснащению школ необходимым оборудованием.

- И *бюджет третьего вида* позволял решать задачи, связанные с предельным напряжением, сверхважные и сверхсрочные, для кото-

рых основных средств никогда не хватает. Средства для формирования этого бюджета ректору всегда требовалось искать самому (например, обращаться к фондам, доходам от внебюджетной деятельности).

Резюмируя ответ на этот вопрос: механизм отношений с Учредителем всегда состоял из двух компонент – переговоров и поручений, иногда требовавших срочного выполнения, иногда не очень срочного. При этом поручения адресовывались Институту в целом, а не ректору, который должен был как-то организовывать и координировать их выполнение.

Система внутреннего управления Институтом в период моей работы ректором также в целом не изменилась в сравнении с предыдущим и последующим периодами. Неизменной оставалась внутренняя «нарезка» структурных подразделений: их состав, функции, отношения друг с другом. Сейчас Елена Анатольевна Чиганова сделала немного другую внутреннюю «нарезку», я думаю, в связи с новыми заданиями, задачами, вызовами.

– Какие достижения и новшества в деятельности Института, произошедшие за время Вашей работы в должности ректора, Вы бы обозначили как самые важные? И какие события, произошедшие за это время, Вы считаете наиболее интересными и значимыми? Вы уже начали отвечать на этот вопрос, говоря о программе подготовки муниципальных управленцев и о «виртуальном магазине инфраструктурных решений». Но можно ли выделить ещё какие-то значимые нововведения и связанные с ними события – самые важные и самые судьбоносные?

– В качестве одного из таких достижений я бы отметил решение, о котором уже говорил и которое, на мой взгляд, было очень хорошим, – отделить от Института работы по оценке качества образования (хотя, конечно, бюджет из-за этого сократился). Но как раз вторым достижением был, на мой взгляд, тот факт, что, несмотря на эту потерю, все упомянутые мной бюджеты Института за пять лет выросли почти в два с половиной раза. Я это определяю за счёт очень простого экономического расчёта: сколько денег тратится на так называемый «среднеприведённый контингент» благополучателей, в нашем случае – слушателей, повышающих свою квалификацию. С точки зрения экономистов, объём этого контингента определяется из расчёта «1 учитель, обучившийся в течение 72 часов». Раньше 72 часа считались минимально возможным сроком для повышения квалификации в сфере образования; сейчас минимальный объём сократился до 16 часов. А дальше бюджет рассчитывается исходя из того, сколько человек Институт обучал в течение года – каким был «годовой» «среднеприведённый контингент»? И вот за период моего ректорства «среднеприведённый контингент» удалось увеличить почти в

2,5 раза, притом что, как я уже говорил, из состава Института вышел Центр оценки качества образования, что, казалось, должно было уменьшить охват благополучателей. С коммерческой точки зрения, это очень значительное достижение, особенно учитывая, что рост «среднеприведённого контингента» происходит стабильно и что Институту скоро исполнится уже 90 лет. Увеличить охват клиентуры и, соответственно, бюджет предприятия с такой давней историей за весьма короткое время было очень весомым достижением.

К другим достижениям можно отнести появление новых образовательных программ для муниципальных образований края, а также новых общекраевых проектов – в частности, проект по развитию функциональной грамотности обучающихся начал реализовываться именно тогда.

Была и ещё одна деталь, которая может показаться второстепенной, но на самом деле обладает большим значением. Во время моего ректорства в Институте появилось порядка 150–200 новых картин, добавленных в наш общий музейный фонд. Появились и персональные, авторские аудитории художников – это была идея Валерия Валентиновича Подолинского. Всё это, на мой взгляд, создаёт совершенно уникальную культурную и эмоциональную атмосферу, что подчеркивали очень многие наблюдатели, и не раз. Я тоже отмечу: это фантастически важная тема и направление деятельности.

– Теперь хочется задать вопрос о важном событии, которое произошло именно в период Вашей работы в качестве ректора и затем существенно изменило работу Института. Речь идёт о старте на базе Института конференции «Современная дидактика». Что стало импульсом её появления? Какую роль она должна была по исходному замыслу сыграть в региональной системе образования в целом и в деятельности Института в частности? И какую роль она фактически сыграла за пятнадцать с лишним лет?

– Да уже почти за двадцать лет: в этом году состоялась семнадцатая конференция. Было это так: произошли два «толчка», два импульса для появления конференции.

Первым был, как ни странно это покажется, вопрос о распределении бюджета Института. В тот период (сейчас это менее выражено) у нас было пять крупных научно-методических школ или, корректнее сказать, устойчивых групп педагогов, которые занимались разработкой и внедрением конкретных методик обучения в широком масштабе: традиционное транслятивное обучение, развивающее обучение, КСО и ещё целый ряд других. Когда я занял должность ректора, то все эти группы, одна за другой, обратились с просьбой о выделении бюджета на свою деятельность. И стандартная схема, позволяющая обосновать, сколько на эту деятель-

ность нужно денег, выглядит достаточно просто: нам говорят, что речь идёт о «большой» методике, которая будет применима и эффективна для освоения всех предметов во всех классах. Следовательно, 11 классов мы условно умножаем на количество обязательных предметов и получаем матрицу с большим количеством ячеек. В каждую из них нужно вписать конкретный метод, позволяющий освоить тематики данного предмета в данном возрасте. Для разработки или внедрения конкретных методов мы можем провести эксперимент в течение определённого количества лет. Следовательно, каждой ячейке в матрице соответствует определённый вид деятельности, который, безусловно, обладает собственной стоимостью. В результате для обеспечения работы всех этих пяти крупных научно-методических школ требуются совершенно астрономические суммы.

Сначала я понял, что исходный вопрос о финансировании школ в образовании ставится как-то неправильно. А затем нашёл основание для его продуктивного решения: продумывать и разрабатывать можно сколь угодно большое количество методов, но реализовывать необходимо только те, которые дадут необходимый результат, соответствующий исходному заданию. Так давайте и будем исходить при определении финансирования научно-методических школ в образовании и порождаемых ими методов от тех образовательных результатов, которые ими обеспечиваются.

Однако далее встала новая проблема: как же определить и оценить результат, обеспечиваемый конкретным подходом в образовании? Вернее, можем, но только в режиме, когда носитель образовательной методики сам себе ставит оценку. Притом ставит даже не произвольным образом, а в соответствии с некой методикой. Он приходит к нам и говорит: мы провели столько-то уроков, провели такие-то исследовательские процедуры, даже выделили экспериментальную группу, обучавшуюся по нашему методу, и контрольную, использовавшую традиционные средства обучения, и по итогу результаты экспериментальной группы оказались выше, чем у контрольной. Я спрашиваю: «А есть ли какие-то независимые оценки вашего подхода в целом и этой методики – в частности?» Мне отвечают: «Ну, мы обеспечиваем настолько уникальный результат, что только мы и в состоянии его оценивать».

Понятно, что здесь имеет место не столкновение методологических подходов в сфере образования, а классический конфликт экономических интересов. Мы никогда не дождёмся *объективной* оценки образовательных результатов, которые *обеспечивает* данный субъект, поскольку этот субъект заинтересован показать себя только с хорошей стороны.

Тогда перед нами встал вопрос: что считать независимой оценкой образовательных резуль-

татов и какими средствами её обеспечить? Кстати, возвращаясь к предыдущим темам: не в последнюю очередь нам и потребовалось отделить Центр оценки качества образования от Института, чтобы обеспечить *независимый* характер такой оценки. Мы начали обсуждать, что вообще считать образовательным результатом и за счёт чего его можно объективно оценить, и пришли к выводу, что в любом случае наиболее объективно и независимо образовательные результаты фиксирует конвенциональная государственная аттестация. После этого мы снова обратились к представителям научно-методических школ в системе образования (притом не только к авторам и руководителям, но и к лучшим выпускникам, условно, к «медалистам») с вопросом: а как за счёт ваших разработок могут быть улучшены показатели по ГИА, ЕГЭ или по ещё каким-либо заведомо независимым испытаниям? Тут уже в нашей коммуникации появилось напряжение. Представители научно-методических школ стали говорить: «Мы инновационные, поэтому мы и не должны обеспечивать традиционные результаты». Нам пришлось ответить: «А у нас нет другой шкалы оценивания. Понимаете, если вы реализуете инновации, то и образовательные результаты должны быть значительно лучше, чем сейчас есть».

Этот разговор привёл к пониманию того, что вопрос о соотношении метода и обеспечиваемого им результата, такой вот «разрыв», «зазор» между ними постоянно сохраняется, и каждый раз эту проблему нужно разрешать заново, за счёт специально организованной коммуникации. И было принято решение, что такая коммуникация удачнее всего реализуется в рамках конференции, посвящённой дидактическим системам, притом максимально представительной – всероссийской.

Таким и был первый импульс, первый источник: идея создать конференцию по вопросам дидактики на разломе между исходной педагогической концепцией и результатом её реализации. Поэтому, строго говоря, конференция так и называется: «Современная дидактика и *качество образования*», поскольку качество – это следствие необходимого результата.

А второй источник для идеи конференции был более «живым», поскольку был связан с конкретным человеком, ныне покойным, – Виталием Кузьмичом Дьяченко, основателем научно-методической школы «Коллективного способа обучения» – КСО. У нас тогда состоялся разговор с Мануком Ашотовичем Мкртчяном, который уже давно хотел проводить конференцию, посвящённую КСО, и укрепился в этом желании после смерти Виталия Кузьмича. И в то же самое время, когда мы решили делать всероссийскую конференцию, позволяющую оценить влияние тех или иных дидактических систем на качество образования, Манук Ашотович предложил делать параллельную конференцию по дидактике,

посвящённую именно наследию В.К. Дьяченко. Поскольку я объективно занимал позицию координатора разных сил и группировок в образовании, постольку не мог укреплять одну содержательную группу, не поддерживал одновременно другие: они же все работают, у всех есть собственные содержательные основания, оригинальные идеи – пусть и разные, но всё же обеспечивающие некие образовательные результаты. В связи с этим я и предложил более амбициозный вариант: «Давайте, безусловно, проводить в рамках конференции особые мемориальные заседания памяти Виталия Кузьмича, однако давайте будем рассматривать дидактику не только одного Виталия Кузьмича. И сделаем это именно на конференции "Современная дидактика и качество образования", организовав там "диалог дидактик"». Мы даже предполагали создать журнал с таким названием, и эта идея, на мой взгляд, по-прежнему актуальна. Несколько раз мы встречались с коллегами, обсуждая концепцию конференции и формат её проведения, в результате чего решили: лучше посвятить её большому количеству дидактических систем и подходов – это получится более интересно и амбициозно. Такая программа и была в итоге реализована.

Уже после этого были попытки в сборниках по материалам «Современной дидактики» изобразить дело так, будто конференция всецело посвящена наследию Виталия Кузьмича Дьяченко, и только ему. Здесь я хочу ещё раз повторить: да, действительно, был импульс посвятить конференцию всецело Виталию Кузьмичу, но я сказал: «Поскольку конференция финансируется Институтом, постольку мы будем должны провести тогда ещё четыре таких же конференции, посвящённые иным дидактическим системам, что довольно абсурдно, поскольку носители всех подходов реализуют их для одних и тех же педагогов и обучающихся Красноярского края».

Вот так появилась конференция «Современная дидактика и качество образования». Как вы можете видеть, породившее её содержательное напряжение между заявляемыми дидактическими средствами и получаемыми результатами сохраняется, и исходная проблема не решена.

– Тем не менее получены же какие-то результаты от семнадцати конференций – как непосредственно для результативности образовательной системы Красноярского края, так и для развития дидактических систем как таковых?

– Насчет влияния нашей конференции на развитие дидактики в масштабах страны – ситуация непростая. Хотя конференция и обладает статусом всероссийской, но нужно понимать, что в нашей стране преобладают иерархизированные, жестко централизованные структуры, поэтому, в частности, Российская академия образования конференцию «Современная дидактика» «как бы не замечает». И МГПУ начал

проводить свою конференцию с теми же словами «Современная дидактика» в названии, когда наша конференция проводилась уже в течение многих лет, притом даже не обратившись к накопленному опыту. В научной среде это, конечно же, не приветствуется, когда ты начинаешь разрабатывать тему, почти намеренно игнорируя наработки, сделанные по ней раньше. К сожалению, в сфере образования это достаточно распространённое явление.

Так что, на мой взгляд, конференция обеспечила наибольший вклад не столько в разработку базовых дидактических принципов, сколько в развитие конкретных образовательных практик в Красноярском крае и, прежде всего, в инструментальное оснащение учителей. Ведь базовая проблема – проблема соотношения, условно говоря, дидактики и качества образования в соотношении метода и результата – на мой взгляд, до сих пор не решена до конца и, возможно, принципиально не решается. Чтобы определить уровень и значение наших наработок, нужно проводить как коллективное аналитическое обсуждение, так и саморефлексию, с ответами на вопрос: «В какой степени мы решили исходную проблему? Какие её аспекты мы разобрали?»

Куда более отчётлива польза конференции для совершенствования работы конкретных педагогов в Красноярском крае, ведь она побуждает своих участников думать об актуальных задачах и методах их решения, а также провоцирует, подталкивает, даёт импульсы для рефлексии собственных образовательных практик. Сам формат, предлагаемый участникам конференции как внешнее требование к описанию их опыта, предполагающий объективацию и осмысление своего исходного замысла, проектной идеи, оценку результативности замысла и так далее, создаёт для учителя-профессионала вызов и подталкивает к совершенствованию целей и методов своей работы. Я бы назвал такое внешнее требование, которое позволяет тебе соорганизоваться, организоваться, рассказать коллегам на некотором общем языке, что ты делаешь, что у тебя получается, что не получается, услышать своих коллег, *помогающим вызовом*. В результате педагоги оформляют тему собственного профессионального развития, находящуюся как раз на уже обсуждавшейся нами, постоянно сохраняющейся и очень продуктивной развилке – между тем, как преподавать, и тем, какие результаты достигаются за счёт преподавания.

Следовательно, ценность конференции, на мой взгляд, прежде всего состоит в организации академической рефлексии конкретных представляемых на ней практик. Дополнительная ценность связана с установкой, создаваемой на конференции: чтобы мы, учителя, не упрощали *картину мира* как ту, из которой мы исходим в процессе преподавания, так и ту, которую мы транслируем ученикам. И это обеспечить не просто сложно, а очень-очень сложно. Я помню,

как на одной из первых конференций «Современная дидактика...» М.А. Мкртчян демонстрировал в своём докладе общую схему, показывающую, что учитель, ведя урок, в каждый момент должен удерживать массу сложных содержательных контекстов: философские основания образования, дидактические принципы, методические инструменты и многое другое. Например, когда мы преподаём какую-либо тему по литературе, то в каждый момент контакта с учениками должны одновременно помнить, удерживать и реализовывать: *во-первых*, содержание учебного предмета, а *во-вторых*, функциональный орган ученика, связанный с чтением и пониманием художественного текста, который растёт и развивается в ходе занятия. Это значит, что в поле зрения, в пространстве наблюдения учителя должны одновременно находиться и содержание учебного предмета, и те действия учеников, в ходе которых они улучшают или развивают свои навыки по интерпретации художественного текста. Есть здесь и *третий* момент, который педагог должен не только отслеживать, но и организовывать: использование работы с учебным предметом в контексте детского развития. Например, романтизм как литературное направление и произведения, созданные в его рамках, очень тесно связаны с полоидентификационным процессом у подростков, в целом происходящим в 8–9-х классах, но начинающимся зачастую даже в 7-м классе. Психологам и педагогам известно, что если человек не прошёл фазу романтики в восприятии мира и в модели межличностных отношений и не сформировал соответствующий психоэмоциональный «орган», отвечающий за переживания, то в последующей взрослой жизни его «душевная конституция» окажется значительно беднее, чем она могла бы быть. Учителя русского языка и литературы, как правило, это видят, понимают, даже чувствуют всякий раз, когда ребята данного возраста с соответствующими задачами психоэмоционального развития оказываются у них на уроках; далее, понимают ценность конкретного учебного материала для решения данных задач; наконец, принимают решение – как подать этот материал, чтобы он стал фактором становления необходимого возрастного новообразования.

И есть еще один контекст, который учителю важно удерживать в каждый момент учебного занятия, – это развитие институтов образования как таковых. Ведь общеобразовательная школа далеко не всегда была такой, как сейчас, правильно? Из истории образования мы знаем, что её становление произошло 300–400 лет назад, в зависимости от того, какие события и каких деятелей брать в качестве точки отсчёта. А сейчас, как мы знаем, оно трансформируется, в том числе за счёт внедрения информационно-коммуникационных технологий, которые децентрализовали источники знания, привели к тому, что учитель перестал быть их единствен-

ным источником и, следовательно, достаточно серьезно подорвали традиционную систему трансляции знаний. Как следствие, институты образования начинают существенно изменяться прямо у нас на глазах. Да, и пресловутый искусственный интеллект также явно создаст некие эффекты, от которых система образования изменится.

Вот поэтому мы и видим на одном-единственном уроке целых четыре контекста, которые учитель в идеале должен удерживать. Понятно, что не все педагоги могут сделать это в каждой конкретной ситуации. И именно в ходе конференции мы – её организаторы и ключевые спикеры: преподаватели, мастера, учёные – помогаем педагогам восстановить все эти очень сложные контексты, после чего люди получают возможность «разместить» свои профессиональные задачи внутри этих контекстов и решить более результативно.

Ведь понятно, что многие практические проблемы, с которыми сталкиваются учителя, преподаватели, мастера, не могут быть решены на их исходном уровне понимания и деятельности. Необходимо в некоторой степени выйти в рефлексивный слой, в более широкий контекст – и в его рамках проблема уже может быть решена. И вот такое пространство для решения практических проблем, для подбора оптимальных методов их решения мы как раз и создаём в рамках конференции «Современная дидактика и качество образования».

– Как Вы бы оценили то новое качество деятельности Института, которое сформировалось к моменту, когда Вы оставили должность ректора? Какая новая ситуация сложилась внутри него и как, благодаря Вашей работе, изменилась общая ситуация в краевой системе образования?

– В целом мне сложно ответить на этот ваш вопрос: нет данных, чтобы оценить, как мои действия повлияли на ситуацию в региональной образовательной системе. Хочу отметить только одно: конечно, более амбициозного и успешного последователя, чем Елена Анатольевна Чиганова, я бы и желать не стал. Дело в том, что я почувствовал некий «потолок» в своём профессиональном росте в качестве ректора. Всё, что я мог предложить и сделать после Степана Петровича Аверина, я, в принципе, сделал. Нужно было либо «шлифовать» нововведения, «отлаживать» их на уровне деталей, либо ещё раз создавать некое супернапряжение, которое обеспечивает качественно новый шаг в развитии организации. Что-то было нужно делать – и тут поступило некоторое интересное предложение из Москвы. Я на него согласился, переговорил с региональным министром образования Вячеславом Владимировичем Башевым, и тот сказал, что сам подыщет для Института нового ректора. Это было естественно, поскольку кадровые назначения такого уровня относятся к полномочи-

ям именно министра. Вячеслав Владимирович сам предложил Елене Анатольевне стать ректором Института и затем оформил назначение. И это, повторюсь, был, на мой взгляд, лучший вариант, какой только возможно было придумать.

Конечно, Елена Анатольевна привнесла в работу Института очень много нового. Самым поразительным для меня является то, что она продолжает сохранять и развивать всё, что было сделано хорошего до неё: и Степаном Петровичем, и мной, и даже Юрием Евгеньевичем Васильевым, предшественником Степана Петровича, притом относится ко всем нашим наработкам (даже в процессе их неизбежного преобразования) чрезвычайно бережно.

Вообще, я чисто по-человечески необычайно счастлив, что у нас в крае сложилась именно такая традиция – сохранять наследие предшественников. Я наблюдаю за ситуацией с развитием образования и с его институциональными и управленческими опорами по стране, и в ряде регионов отмечаю «классический подход» у вновь назначенных руководителей: «До меня всё было отвратительно, а я сейчас сделаю красоту». Начинают «махать шашкой», увольнять всю предыдущую команду, «выбрасывать людей на улицу». Какое счастье, что у нас (конечно, за счёт мудрости Степана Петровича) такой практики нет! И я очень прошу высшие силы, Бога, чтобы она и не появилась, потому что такая махина, как ИРО, ещё недавно ИПК, конечно, требуют внимательного отношения ко всем организованным процессам, к людям, которые в них участвуют и их обеспечивают, эмоционального тепла, заботы. Так вот, Елена Анатольевна собрала и объединила все наработки, сделанные до её прихода на должность ректора. Она создала «Мета-школу». Она задаёт огромный импульс для конференции «Современная дидактика и качество образования». Она активно ездит по всей территории края. Она успешно интегрирует в региональную образовательную жизнь федеральные инициативы. Это ведь тоже очень тяжёлая, непростая работа, особенно сейчас, когда федеральные образовательные структуры начали действовать более активно, более таргетированно – адресно, в большей степени в режиме прямого преобразования образовательной деятельности в конкретных территориях (например, в рамках «Школы Министерства просвещения»). Довольно сложно придумать, как было бы лучше всего интегрировать такие прямые, конкретные федеральные импульсы в уже сложившуюся систему региональной работы. И вот Елена Анатольевна как-то фантастически с этим справляется. Мне кажется, я бы не выдержал подобной нагрузки.

– Спасибо большое, Павел Аркадьевич! И последний вопрос: каковы, на Ваш взгляд, самые актуальные задачи и вызовы, стоящие сегодня перед повышением квалификации педагогов и в целом работников образования?

И какие задачи, сегодня не существующие, могут с наибольшей вероятностью встать приблизительно через 30 лет, к которым нам нужно готовиться уже сегодня, чтобы создать некий плацдарм для преемников?

– Я изучал материалы по развитию образования, которые сейчас готовятся рабочими группами по всей стране: там появилась одна любопытная методологическая деталь, которая мне очень понравилась. Это интерпретация понятия «вызов» – ответ на вопрос: что такое вызов? Его можно разобрать на примере иностранных экономических санкций. Санкции – это такой вызов, на который ты лично никак не сможешь повлиять, ничего с ним сделать не сможешь, практически как погодные условия. Но при этом они порождают некую проблематику, создают какие-то последствия, с которыми ты можешь работать, можешь использовать как ресурс. С другой стороны, ты сам можешь переосмысливать своё отношение к этой «погоде», изменять свой подход и позицию – это тоже в твоей власти. То есть, собственно говоря, «вызов» в такой трактовке – это неблагоприятное или, по крайней мере, неприятное, «некомфортное» обстоятельство, которое невозможно преодолеть и устранить, но с которым можно справиться на уровне преобразования его последствий, на уровне нового отношения к нему, в конечном итоге – на уровне преадаптации и даже адаптации к вызову.

Какие вызовы, на мой взгляд, всегда стояли перед системой образования и продолжают стоять? Первый и основной – это, конечно, *дефицит ресурсов*. Образование – это вообще очень ресурсоемкая деятельность. Если спрашивать у самого себя, какое идеальное образование, какую идеальную школу ты бы хотел для своего ребёнка, то стоит нарисовать подробную картинку, где будут изображены все необходимые для этой школы ресурсы: может быть, компьютерные классы, какие-то наглядные учебные пособия, оборудование и реактивы для лабораторных работ. Затем *активные формы обучения*, когда все движутся и всем интересно; индивидуальное расписание, адаптированное под каждого ученика; искусственный интеллект, который помогает этому ученику, например, чат-бот и ещё что-то такое. Нарисуй у себя в голове всё то, что ты хочешь от образования для своих детей, а потом посчитай, сколько это будет стоить. Мне кажется, что образование – это самая ресурсоемкая сфера деятельности, и такое положение, видимо, будет сохраняться всегда. А далее этот несомненный вызов – *ограниченность ресурсов* – порождает *профессиональное мышление*. Ведь без него не найти решения: как учитель с мелом и грифельной доской может сформировать и изменить у детей картину мира? Что нужно для этого сделать?

Конечно, путем наименьшего сопротивления необходимо будет найти где-либо экстрен-

ными способами средства на ресурсы, обеспечивающие создание определённых фрагментов картины мира. Но можно и рассмотреть вызов с точки зрения «чем хуже, тем лучше»: ты находишь оптимальный педагогический метод, позволяющий решить стоящую перед тобой задачу наилучшим образом, а когда появятся необходимые средства, они станут лишь дополнением к базовому средству решения задачи.

Вообще, конечно, ситуация работы учителя в классно-урочной системе сама по себе может считаться вызовом, ведь он находится в абсолютно невыносимой ситуации. Он не может уйти с урока (сойти со сцены), несмотря ни на что, потому что на него смотрит довольно большое количество пар глаз, и притом далеко не во

всех читается желание учиться. А тебе это желание необходимо обеспечить!

На мой взгляд, подготовка педагога к ответу на такие вызовы обязательно должна предполагать освоение идеи и модели *призвания и служения*. Без них дать ответ на перечисленные вызовы, как мне кажется, почти нереально. С другой стороны, уже описанный мною вечный и непреодолимый дефицит ресурсов в сравнении с идеальной ситуацией сам по себе формирует и модель служения, и профессиональное мышление. А вот каким это мышление будет или должно быть, важно обсуждать на следующих конференциях.

Интервью провёл и записал Аверков Михаил Сергеевич, доцент лаборатории современных форм работы с высокомотивированными обучающимися научно-методического отдела КК ИРО

УДК 37.014+37.018.46(571.51)

Чиганова Е.А.

Вызовы, стоящие перед Институтом: предыдущие, нынешние, ожидаемые...

В интервью ректор Красноярского краевого института развития образования Елена Анатольевна Чиганова описывает ключевые вызовы и задачи, с которыми Институту пришлось столкнуться в течение 2010-х – первой половины 2020-х гг., а также конкретные управленческие и содержательно-разработнические меры, которые позволили организовать успешное решение данных задач. В интервью описываются базовые принципы и направления развития образовательных систем Красноярского края, конкретные проекты и программы, обеспечивающие такое развитие за счёт работы с отдельными педагогами и педагогическими командами, модель внутренней кооперации Института, обуславливающая успешную работу в этом направлении, нынешние и перспективные приоритеты работы по развитию образования.

Ключевые слова: повышение квалификации работников образования; развитие образовательных систем; модели развития организаций дополнительного профессионального образования; проектный подход к организации деятельности; командная кооперация, кооперация внутри коллектива; социально-психологическое благополучие; сетевое партнёрство.

Chiganova E.A.

Challenges facing the Institute: previous, current, expected...

In an interview, Elena Anatolyevna Chiganova, Rector of the Krasnoyarsk Regional Institute for Educational Development, describes the key challenges and tasks that the Institute had to face during the 2010s and the first half of the 2020s, as well as specific managerial and content-based measures that made it possible to organize the successful solution of these tasks. The interview describes the basic principles and directions of the development of educational systems in the Krasnoyarsk Territory, specific projects and programs that ensure such development by working with individual teachers and teaching teams, the model of internal co-organization of the Institute, ensuring successful work in this area, current and future priorities for the development of education.

Keywords: professional development of educational workers, development of educational systems; models of development of organizations of additional professional education, project approach to the organization

of activities, team co-organization, cooperation within the team, socio-psychological well-being; network partnership.

Слово предоставляется действующему ректору Института развития образования, кандидату педагогических наук, Елене Анатольевне Чигановой. За время её руководства этой организацией, ещё недавно имевшей название «Институт повышения квалификации работников образования», с одной стороны, была продолжена и развита применительно к новым обстоятельствам политика предыдущих ректоров, а с другой стороны, поставлены новые задачи, сформированы средства для их решения, запущены соответствующие проекты. Какой была ситуация работы Института в тот момент, когда к руководству пришла Елена Анатольевна, на каких принципах была выстроена программа ближайших и перспективных действий, какие изменения произошли в деятельности Института и в его внутренней организации, как, почему и благодаря чему Институт повышения квалификации работников образования стал Институтом развития образования, какие задачи ждут краевую систему образования в обозримом будущем – обо всём этом вы сможете узнать из предложенного интервью.

– Елена Анатольевна, как бы Вы описали ту ситуацию в выполнении Институту своих функций и ту модель управления его работой, которые Вы встретили, став ректором? Какие функции фактически выполнялись, какие объективные задачи ставились, какими методами они решались? Как было устроено управление процессами и каких новаций оно требовало?

– Спасибо за вопрос. Но, прежде чем отвечать на него, позвольте выразить слова благодарности двум ректорам: Степану Петровичу Аверину и Павлу Аркадьевичу Сергоманову. Мне несказанно повезло в том, что всё это время мы продолжаем работать вместе на благо Института. Причём никто из прежних ректоров никогда и не оставлял эту совместную работу. Даже забрав свои трудовые книжки из нашего отдела кадров, они продолжили *деятельно* и притом *постоянно* участвовать в жизни Института. Это большая редкость при смене руководства в организациях, подобных нашей, поэтому не могу не высказать слова признательности Степану Петровичу и Павлу Аркадьевичу за *со-бытие* и за *совместность*.

Теперь, переходя к непосредственному ответу на ваш вопрос, я хочу сразу отметить, что буду излагать свое субъективное мнение, возможно, и даже наверняка оно может не совпасть с мнением отдельных коллег. Итак...

В самом начале мне показалось, что основным, ведущим процессом оставалось повышение квалификации, и усилия специалистов Института в основном были сосредоточены на этом базовом процессе. Вместе с тем подразделения Института уже разделялись на кафедры и центры, и это различие было задано ещё предыдущим ректором, Павлом Аркадьевичем Сергомановым. Предполагалось, что Центры – это передовой, инновационный «отряд» Института, разрабатывающий актуальные проблемы в соответствии со своими тематиками и за счёт этого изменяющий (развивающий!) работу кафедр. Центры должны были совершать поисковые – пробные – практические действия в рамках своих направлений, после чего кафедры на этой основе инициировали и разрабатывали новые программы повышения квалификации для

тех или иных категорий работников образования.

И общая модель, предполагавшая введение в структуру Института поисковой деятельности Центров, на мой взгляд, была правильной! Однако сотрудники этих Центров, разработав новые программы на основе собственных поисков, не хотели расставаться с ними, желали реализовывать их и в дальнейшем и поэтому неохотно «отдавали» их коллегам на кафедрах. А эти коллеги, со своей стороны, объективно не могли «взять» инновационные программы и работать в соответствии с ними. Впоследствии разделение на центры и кафедры постепенно стало стираться, так как они начали выполнять фактически одни и те же функции: разработку и проведение новых программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

Конечно, для меня выглядело странным, что повышение квалификации оставалось основным направлением деятельности. Тем более что повышение квалификации и собственно педагогическая деятельность зачастую находились в разрыве друг с другом: на рабочем месте педагоги выполняли текущие задачи, и их жизнь текла по установившимся законам и нормам, а в другом месте они повышали квалификацию. И уж точно далеко не всегда повышение квалификации становилось основанием для изменения педагогами своей текущей практики.

Отвечая на вопрос о том, как было устроено управление процессами в период, когда я пришла в Институт, необходимо напомнить, что тогда были весьма сильны – влиятельны, активны и результативны – муниципальные методические службы (ММС). Одновременно происходило внедрение федеральных образовательных стандартов, которое ставило перед коллективом очень интересную задачу – руководство пилотированием ФГОС. В то же самое время активно разрабатывались вопросы инклюзивного образования. В частности, существовал особый центр, который этим занимался. Направление возглавляла Валентина Ивановна Дианова, которая, в свою очередь, работала в тесной связке с Павлом Аркадьевичем Сергомановым. Потом, к сожалению, эта деятельность на время затихла, и мы вернулись к ней лишь на новом вит-

ке деятельности Института.

Итак, если обобщать наиболее яркие направления в работе Института, как нам показалось, к моменту, когда мы в него пришли с Ларисой Ивановной Игумновой, нынешним первым проректором Института, можно выделить:

- работу с детьми с ОВЗ, работу по внедрению новых ФГОС совместно с муниципальными методическими службами – её обеспечивали целых три структурных подразделения:

- кафедра, возглавляемая Светланой Михайловной Горностаевой, которая работала с управленцами;

- Центр, возглавлявшийся Евгенией Валерьевной Величко;

- Центр, обеспечивавший работу с методистами, под руководством Ольги Ивановны Шавело.

– С какими замыслами и проектами Вы приходили в Институт в качестве его ректора: какую деятельность планировали сохранить и развить, какие проекты начать реализовывать?

– На самом деле предложение о смене работы, сделанное мне, было настолько неожиданным, что каких-то предварительных замыслов у меня не было. Первое, что меня очень сильно удивило, – это боязнь преподавателей Института зайти в школу. Мне казалось естественным увеличить практическую составляющую в общей структуре работы сотрудников. Соответственно, например, в единый День открытых дверей по ФГОС (который, на мой взгляд, был хорошей традицией Института) мне казалось нормальным, чтобы преподаватели зашли в школы и провели там модельные уроки по конкретным дисциплинам.

К сожалению, мне не удалось этого добиться. У нас были продолжительные дискуссии, в ходе которых коллеги мне сообщали, что в Институте другая специфика работы, что её предмет – работа со взрослыми. Я до сих пор не согласна с этим подходом и считаю, что преподаватель Института должен быть нормальным «играющим тренером», то есть не только передавать слушателям методы работы, но и реализовывать их по отношению к конкретным обучающимся.

– А можно ли Вас попросить прокомментировать для читателей: почему это важно? Почему для преподавателя Института недостаточно «просто» владеть нормой организации образовательной деятельности и теми образовательными технологиями, методами, приёмами, которые он передаёт слушателям?

– На мой взгляд, здесь есть два основания. Первое – это тот факт, что школьная жизнь, как и вся жизнь нашего общества в целом, меняется очень быстро. И, на мой взгляд, новые реалии невозможно освоить, наблюдая их со стороны. Ты всё равно теряешь необходимую чувствительность к задачам и ситуациям работы (как к используемым методам работы, так и к ученикам, у которых появляются новые стартовые возможности, запросы, источники знаний, мо-

дели коммуникации с взрослыми) – а значит, теряешь «профессиональную форму». Мне кажется, чтобы иметь право в качестве преподавателя Института что-то советовать другим, ты в первую очередь должен сам опробовать предлагаемые тобой решения, оценивать, насколько они удачны, и только после этого предлагать или не предлагать их учителю.

Второе основание быть «играющими тренерами» связано с тем, что учитель принципиально ограничен по времени, которое фактически может затратить на повышение своей квалификации. Преподавателю необходимо за ограниченное время принести максимальную пользу педагогу, и излишнее теоретизирование, требование соответствовать неким умозрительным образцам (призывы к должностованию) лично мне кажутся не очень правильными. А вот перевод теоретических оснований в практическую плоскость – и далее совместные профессиональные пробы преподавателя Института и учителя кажутся мне более правильной формой работы по освоению или конструированию этим учителем необходимых подходов и инструментов работы.

И здесь необходимо работать с разрывом между задаваемой нормой и возможностью либо необходимостью её реализовывать. Практикующий учитель способен достаточно быстро распознать, насколько «далеки от народа» или, напротив, близки к нему и важны для него предлагаемые дидактические и организационно-управленческие формы. Здесь стоит вопрос о доверии работников образования к деятельности Института как к фактору повышения их собственной результативности. А это доверие, на мой взгляд, является самым дорогим в нашей работе: оно обуславливает то, что люди именно нас рассматривают или не рассматривают как источник ценного практического совета.

Возвращаясь к исходному вопросу. Конечно же, идеальный образ того, как должен работать Институт, у меня и пришедших со мной коллег, прежде всего, Ларисы Ивановны Игумновой, существовал. Он был порождён нашим опытом работы в гимназии «Универс», в Институте педагогики и психологии развития (ИППР). Нам казались правильными и принципы педагогики развития, и необходимость организовать проектную и исследовательскую деятельность педагогов, и стремление достичь содержательного лидерства.

– Какими были Ваши первые шаги в ходе управления Институтом?

– Когда «первый шок» от столкновения с новыми задачами и порядком работы прошёл, мы сконцентрировались на трех направлениях:

Направление первое. Работа специалистов управленческого звена в образовании: мы пытались переориентировать деятельность директоров и завучей школ с выполнения административных функций на занятие позиций содержательных лидеров в рамках образовательной де-

тельности. В рамках этой работы мы пытались совместными усилиями «нащупать» и оформить предмет управления в основном общем образовании, а также помочь коллегам сделать вывод: пока директор не станет содержательным лидером, вряд ли он обеспечит какие-то результаты, отличающиеся от общеобязательных.

– А можно ли определить, какие директора в наибольшей степени были готовы к содержательной организации своей работы? Это были преимущественно директора инновационных школ? Или, наоборот, директора «отстающих» школ, требующих как можно более быстрого повышения качества работы? Или директора из школ крупных городов с развитой культурной и коммуникативной средой? Или они подобрались совершенно случайно и предоставляли собой любые школы нашего региона?

– Отвечая на Ваш уточняющий вопрос, я обозначу и второе направление работы. Мы начали работать с управленцами муниципально-го уровня – с начальниками управлений образованием. Это взаимодействие строилось по той же схеме – совместного определения или поиска предмета управления в образовании, привить вкус к содержательной работе. Совместно с С.М. Горностаевой мы участвовали в большом всероссийском исследовании, посвящённом изучению стилей управления. Нам было очень приятно, что, согласно результатам этого исследования, Красноярский край отличался от большинства других регионов, и в нём имелась пусть сравнительно небольшая, но всё равно весомая доля руководителей, приверженных именно «концептуальному» стилю управления. Проще говоря, что это были начальники, директора школ, которые искали смыслы работы для своих коллективов, а не только пытались директивно выполнять государственную задачу повышения качества образования. Очевидными следствиями поиска таких содержательных смыслов были: а) определение содержательных оснований для работы коллективов; б) постановка на их основе проблемно-деятельностных задач; в) самостоятельный подбор методов для решения этих задач. Кроме того, ещё до всех федеральных установок, связанных с оценкой качества образования как основанием для принятия управленческих решений, Институт «вбрасывал» идеи управления, которое бы основывалось на анализе данных. Благодаря этому опыту мы несколько лет спустя оказались способны весьма быстро и успешно организовать работу по проведению региональных мониторингов.

Третье направление работы – это работа со школами, демонстрирующими низкие образовательные результаты. Мы одними из первых в России начали пробовать решить эту проблему – ещё до появления и первого, и второго федерального проекта по организации подобной работы. В обоих этих проектах мы участвовали, и можно сказать, что в рамках второго из них, «500+», мы достигли существенных успехов, став

вторыми в федеральном рейтинге. Но тем не менее количество школ с низкими результатами в Красноярском крае уменьшается не так быстро, как нам хотелось бы.

Помимо этих трех направлений деятельности, на начальном этапе нашей работы, благодаря ФЦПРО, нам удалось принять участие в ряде инновационных проектов. Один из реализованных нами грантовых проектов обеспечивал формирование муниципальных стратегий развития образования. Совместно с муниципалитетами мы разработали 14 таких стратегий и опубликовали их – и приятно, что спустя много лет эту работу в муниципалитетах всё ещё помнят в связи с текущими условиями деятельности.

Если же говорить о внутренней ситуации в Институте на начальном периоде нашей работы в нём, то нам было необходимо преодолеть отсутствие взаимодействия между его подразделениями. Сотрудники общались преимущественно на бытовом, а не на профессиональном уровне и при решении рабочих задач практически не пересекались между собой. Условно говоря, математики реализовывали своё видение необходимой работы с учебным предметом, а историки – своё. При этом мы ориентировались на представление о том, что образовательные задачи решаются командой, причём работающей на основе общепринятых принципов. Такое взаимодействие у нас далеко не сразу получилось отладить, и сейчас, на мой взгляд, мы ещё не можем гордиться его организацией.

Чтобы как-то изменить эту ситуацию, отчаявшись выставлять для каждого структурного подразделения какие-то инвариантные рамки, мы запустили проект «МетаШкола» как возможность и инструмент изменить, прежде всего, сам Институт. Команда, обеспечивающая работу «МетаШколы», изначально набиралась из состава разных структурных подразделений, которым, вне зависимости от конкретного опыта и профессиональных установок, предлагалось решить значимую инновационную задачу совместно.

– Подытожим Ваше описание всех основных дел и процессов в работе Института за время Вашего руководства им. Двойной вопрос: во-первых, какие события в его развитии за более чем десять прошедших лет Вы бы обозначили как самые принципиальные, ключевые? Что помогло им произойти и какие управленческие решения Вам удалось провести, чтобы такие события случились? Во-вторых, в какой момент стало понятно, что нужно переходить от ИПК к ИРО, от повышения квалификации к развитию образования? И опять же: что помогло этому переходу Института в новое качество?

– Мне кажется, что мы смогли приблизиться к двум вещам, и каждую из них можно рассматривать как достижение. Институт всё в большей и большей степени оказывается способным предоставлять адресную помощь педагоги-

ческим коллективам и управленческим командам. В этом направлении было совершено много проб оказания реальной пользы представителям образовательных систем. Работа шла постепенно: каждый новый шаг рефлексировался, и решения, оказавшиеся выигрышными, оформлялись и тиражировались. В частности, мы организовали корпоративный заказ на наши программы повышения квалификации, и для его удовлетворения провели работу над тем, чтобы они приобрели максимально прикладной характер. Мы делали пробы в направлении посткурсового сопровождения слушателей, в том числе в виде разработки индивидуальных образовательных маршрутов слушателей и их сопровождения. В итоге нам всем удалось понять, какие объективные задачи развития слушателей Института не может решить, какие запросы не может удовлетворить; чего в области повышения квалификации мы пока не умеем, не знаем, как организовать соответствующую работу. Кроме того, в результате этого анализа мы честно себе признались, что в ряде случаев решаем конкретные задачи повышения квалификации формально. Весь коллектив был в хорошем смысле проблематизирован, что позволило поставить вопрос: как же всё-таки сопровождать *индивидуальный* маршрут профессионального развития в отличие от привычных и понятных «фронтальных» форм передачи новых подходов и методов. На мой взгляд, очень значим тот факт, что в коллективе Института сформировался и утвердился ряд идей и ценностей. Прежде всего, это *идея и ценность педагогического авторского действия. Это идея, ценность и модель рефлексирующего учителя.* Это представление о том, что индивидуальные образовательные маршруты обучающихся *невозможны* до той поры, пока у образовательной организации в целом не сложится общий замысел развития коллектива: так как с учеником работает *школьная команда*, поэтому невозможно рассматривать события, связанные с его развитием, как результаты действий отдельных педагогов. На мой взгляд, содержательный прорыв в сторону *адресной помощи* педагогам и иным работникам образования стал одним из ключевых событий и достижений в развитии Института.

– А за счёт каких управленческих решений удалось обеспечить этот переход к адресной работе? За счёт внедрения нового стандарта работы, или за счёт конкретных мер, вменённых приказом по Институту, или...?

– Я не помню, чтобы в этом процессе мы какую-либо норму или порядок работы вменяли «сверху». Эти изменения были результатом конвенции работников Института о смыслах собственной деятельности и, следовательно, о порядке её осуществления. Это было, как мне кажется, итогом командного самоопределения сотрудников Института. При этом, конечно же, такое самоопределение происходило не стихийно, а за счёт специально организо-

ванных форм коллективной рефлексии: корпоративных семинаров, семинаров рабочих групп, научно-практических конференций, проводившихся Институтом (или, по крайней мере, при его активном участии) не реже трёх раз в год. Тематика конференций позволяла обсуждать задачи повышения квалификации и организацию адресной работы со специалистами с трёх разных позиций. И тот факт, что значительная часть сотрудников Института оказалась в эпицентре разнообразных рефлексивных процессов, как раз, на мой взгляд, позволил достичь определённого содержательного прорыва.

Стоит рассмотреть, откуда взялся базовый посыл, связанный с переходом к *адресному* характеру профессиональной переподготовки и повышения квалификации, связанному с принесением пользы конкретному педагогу, а также с совместной ответственностью педагога и преподавателя Института за конкретный результат школы. В значительной степени его задавал Вячеслав Владимирович Башев, бывший региональным министром образования в начале 2010-х годов. Он напрямую ставил вопрос о том, за какие аспекты в деятельности региональной системы образования отвечает *именно* Институт. Его версия ответа на этот вопрос состояла в том, что Институт должен отвечать за динамику образовательных результатов, демонстрируемых школьниками. Этот подход вызывал *очень* сильное сопротивление и неприятие. Институт рассматривал в качестве своего результата профессиональное развитие педагогов и говорил: мы предоставляем специалистам ресурс, но то, как они им пользуются, зависит от большого количества дополнительных факторов, и уж заведомо мы, не работая с учениками напрямую, не можем нести и прямой ответственности за их результаты. Однако сейчас Институт, введя в свою программу развития принцип совместной со слушателями ответственности за результаты их учеников, обозначил: *ключевым проявлением и подтверждением новой квалификации педагога являются достижения его учеников.* Чтобы сформировать у значительной части нашего коллектива именно такое понимание результата своей работы – через итоговое качество образования, а не через формально приобретенные педагогов знания и компетенции – безусловно, потребовалось значительное время.

И вторым столь же значимым результатом, достигнутым за последние годы, на мой взгляд, является становление *команды* Института. Она существенно «омолодилась» по среднему возрасту сотрудников. Одновременно «стираются» границы между структурными подразделениями. Сам Институт стал большой *универсальной* профессиональной командой. Я не говорю, что мы уже сейчас достигли этих результатов в идеальной форме. Но появилось много ситуаций и сюжетов, в рамках которых наши структурные подразделения действуют совместно, в кооперации.

– И всё тот же вопрос: за счёт каких механизмов удалось обеспечить такое сотрудничество, кооперация между структурными подразделениями?

– Первый вариант обеспечения командности – проектная организация работы по решению конкретной задачи. Есть проект, набирается команда, в ней устанавливаются внутренние связи, не зависящие от формальной принадлежности членов команды к тому или иному подразделению, – и начинается работа.

Но есть и второй вариант – создание новой структуры, обеспечивающей кооперацию между коллегами из разных подразделений. Здесь примером может выступать Центр непрерывного повышения профессионального мастерства (ЦНППМ). Он взял на себя задачу работы с функциональной грамотностью. И так получилось, что в Институте нашлось мало людей, способных перейти от достижения академических результатов в рамках изучаемого предмета к становлению компетенций, универсальных умений, функциональной грамотности. За счёт работы ЦНППМ у нас сформировалась новая команда, способная решать межпредметные образовательные задачи, связанные со становлением всё той же функциональной грамотности.

Далее ЦНППМ взялся за решение второй задачи, связанной с педагогическими методиками и технологиями. Не нужно закрывать глаза на недостаточное владение ими учителем. Исследования, периодически проводимые Институтом, показывают, что учитель по-прежнему работает преимущественно в репродуктивном подходе – транслирует знания, а не обеспечивает их самостоятельное формирование учениками. Но сегодня наличие ряда следующих факторов, как то: цифровые инструменты и цифровые образовательные среды; возможность осваивать знания и способы деятельности гораздо быстрее, чем раньше; новые инициативы со стороны самих педагогических кадров – напоминает нам о необходимости и одновременно о возможности организовать самостоятельную работу школьника. Эти факторы также не позволяют нам забыть о различии между деятельностью обучения и деятельностью учения. Если *обучение*, трансляцию, репродуцирование знаний мы научились обеспечивать, то самостоятельная работа школьников, за счёт которой и складывается деятельность учения, была предана забвению. Мы сейчас пытаемся это компенсировать именно за счёт организации освоения результативных педагогических технологий. При этом образовательные эффекты не обеспечиваются в ситуации, когда каждый учитель владеет какой-то одной технологией, которую лично он считает наилучшей. Все эти технологии должны реализовываться комплексно, поэтому мы и говорим о педагогическом дизайне, предполагающем разумное и гармоничное сочетание различных методов и приёмов работы. Но педагогический дизайн, в свою очередь, также предполага-

ет командную организацию работы. То большое количество «пилотных» площадок, которое сейчас появляется у Института, говорит о том, что мы *приближаемся* к роли «играющего тренера»: совместно с коллективами пилотных площадок мы исследуем и определяем результативность тех или иных методов и технологий.

– И всё же, если говорить именно о командном подходе и командной организации, что помогло культивировать их в Институте? «Просто» пришли люди, которые уже обладали необходимыми установками и компетенциями? Или сыграло роль повышение квалификации, организованное внутри Института и позволившее коллегам выйти за пределы своих подразделений, соорганизоваться и начать совместно решать задачи, а не выполнять вменённые функции?

– Вопрос простой. Исходно мы понимали, что вопрос невозможно разрешить за счёт простой замены людей и случайного подбора смены для них. Мы понимали, что для успешной деятельности люди должны принять поставленные перед ними задачи, захотеть их решать, срабатывать в процессе решения.

Я не хочу сказать, что люди, исходя из собственных оснований, сопротивлялись командной организации работы. Нет, сама «жизнь» сотрудников в рамках работы по повышению квалификации, сам устоявшийся порядок реализации таких программ делал коллектив сравнительно разрозненным.

Ведь что объединяет команду школьных учителей? Конкретный класс, с которым педагоги работают. И успешность педагогической команды проявляется в достижениях именно этого класса и подтверждается ими. Специалисты же Института работают в иной ситуации. Программы повышения квалификации реализуют лишь от одного до трёх человек. Состав учительских команд, участвующих в этих программах, быстро меняется. Объективно сложившаяся модель работы в рамках Института предполагала преимущественно индивидуальный характер работы. Переход от проведения курсов к научно-методическому сопровождению, включая работу с пилотными площадками, способствовал развитию профессиональной коммуникации между сотрудниками, в том числе между подразделениями.

– Расскажите, пожалуйста, о предпосылках перехода от Института повышения квалификации работников образования к Институту развития образования как системы? Учитывая, что многие федеральные эксперты, анализируя его работу, её содержание, направления и методы, удивлялись: почему Институт, фактически уже развивающий региональную систему образования, не изменил свой формальный статус? И за счёт чего этот переход стал возможен?

– На самом деле, наш Институт трижды за десять лет пытался получить статус «Институ-

та развития образования». И лишь в третий раз наш Учредитель согласился с инициативой Института относительно смены его статуса. Ведь действительно, согласно нормативным документам, функция *развития* региональной системы образования принадлежит региональному министерству. Оно формирует программу развития краевой системы образования. Но наличие национальных проектов в сфере образования, реализация многих из которых легла в том числе и на плечи Института, а также большое количество федеральных задач, для работы с которыми не было готовых алгоритмов и приходилось конструировать творческие способы решения, позволило Учредителю делегировать Институту и функцию развития региональной системы образования.

Другим фактором перехода Института в новое качество стали, на мой взгляд, три конференции, проводившиеся им на красноярской земле. Ценной была специально организованная работа с содержанием образования: на конференции «Практики развития» – проработка вопроса о том, что может стать источником этого развития, а на конференции «Современная дидактика» – вопрос о том, за счёт каких дидактических средств это развитие может быть обеспечено. Конференция «Практики развития» являлась ещё и школой партнёрских отношений между различными субъектами развития образовательной деятельности. Конференция, посвящённая гражданскому образованию, значима тем, что в её рамках появлялась возможность комплексно рассмотреть образовательный процесс, не разделяя его на воспитание и обучение. Здесь мы задавали планку подхода к обоим видам деятельности именно как к разным аспектам единого процесса образования, становления человека.

В рамках всех трёх перечисленных конференций всегда проводился рефлексивный формат, предполагающий осмысленные ответы на вопросы: «Что мы делаем?», «Почему мы это делаем?», «Как лучше осуществлять эту деятельность?» На опыте участия в этих конференциях выросло не одно поколение учителей и управленческих кадров, и не один педагогический или управленческий проект родился в её рамках. В этом аспекте Красноярский край представляет собой уникальный регион, обладающий более чем тридцатилетней историей проведения трёх подобных конференций, содержательно связанных между собой. Именно они обеспечивали и удерживали генерирование новых идей и рефлексии опыта их реализации. Именно они были одним из источников новаций в красноярском образовании.

Я думаю, что новый статус Института стал признанием результатов работы его не только и не столько нынешнего поколения сотрудников. Мы получили идеи этих трёх конференций «в наследство» от предыдущих поколений коллег, работавших в краевой системе образования. Мы в меру сил обеспечили их развитие. И новое

поколение сотрудников Института доказало, что те идеи, которые достались от его предыдущих команд, действительно высокочлассны и являются источниками для развития системы образования.

– Если говорить про сегодняшнюю работу Института в его новом качестве – «ИРО»: какие наиболее актуальные задачи ему предстоит решать в течение ближайших 2-х, 3-х, 5-х лет? Какие вызовы перед ним стоят? Какие имеются ресурсы для решения задач? Каковы осознаваемые дефициты и каким образом их предполагается восполнить? И, соответственно, какие управленческие решения будут актуальны в самом близком будущем?

– Во-первых, мы находимся в преддверии новых национальных проектов в сфере образования. Следовательно, большая задача Института – сделать так, чтобы в ходе реализации этих проектов у педагогического сообщества Красноярского края появились новые смыслы, организующие деятельность, ведь неосмысленное, «механическое» решение задач, которые ставит Федерация, заведомо не приведёт к ожидаемым результатам.

Следовательно, *первая важная задача Института на ближайший период* – обеспечить перевод тех замыслов, которые Федерация положила в основу новых национальных проектов, в практическую работу, актуальную для конкретной ситуации Красноярского края, а также организовать на этой основе поиск новых смыслов образовательной деятельности.

Например, большие сложности связаны с цифровой трансформацией образования. С одной стороны, нам «физически» не хватает педагогических кадров, способных использовать в ходе своей профессиональной деятельности цифровые инструменты. С другой стороны, педагогическое сообщество не желает пользоваться существующим в цифровой среде контентом как источником целого спектра профессиональных преимуществ. А ведь этот контент является и источником материала, и средством его привлекательного визуального представления, создания динамичности, к которой уже привыкли школьники. Кроме того, существует значительное количество *цифровых инструментов* для проверки работ обучающихся, освобождающих педагога от соответствующей нагрузки, а обучающимся дающих возможность получить качественную обратную связь, возможность выявить сделанные ошибки, в целом потренироваться в самостоятельном оценивании своих достижений и дефицитов. Но, как я уже говорила, все эти ресурсы используются очень небольшой долей педагогов. Собственно говоря, эта трудная задача – помочь работникам образования изменить привычные им способы работы *в пользу ребёнка* – является примером тех задач, которые предстоит решить Институту в ближайшее время.

Но при решении таких задач однозначно не работает «стрельба по площадям», когда Институт даёт работникам образования лишь общие

установки, которые ещё должны как-то усвоиться и «преломиться» на уровне муниципалитета и школы, стать основой для действий специалистов в конкретных обстоятельствах. В этой связи Институт предпринимает попытки «разговаривать» с муниципалитетами и получать заказы не на повышение квалификации, а на совместную деятельность по решению актуальных проблем в сфере образования. Эта работа на сегодняшний момент тоже происходит очень трудно, поскольку муниципалитетам в силу ряда объективных и субъективных причин оказывается гораздо проще отдать определённый вид работы Институту на аутсорсинг, на этой основе сформировать определённый вид деятельности (или её видимость) и ожидать, что это даст хотя бы какой-нибудь эффект. Но, наверное, неправильно говорить об эффектах, не имея образа ожидаемых результатов. Эффект – это, условно говоря, то, чему мы можем порадоваться, но не рассматривать как обязательный, насущно необходимый итог специально выстроенной деятельности.

Отсюда вытекает *вторая важная задача Института на ближайшие годы* – это организация на разных уровнях образования проектно-аналитического управления, когда команды от школы до муниципалитета и до региона на основе аналитических материалов умеют видеть свои проблемы, признавать их, находить результативные способы их решения.

Здесь, как я уже упомянула, важно обеспечить само понимание работниками образования необходимых результатов образовательной деятельности. На новом уровне ставится тот же вопрос, который раньше нам задавал Вячеслав Владимирович Башев: «За какие позитивные изменения мы отвечаем?» Только сегодня он ставится уже не только перед коллективом Института, но и перед всем сформированным вокруг него педагогическим сообществом. Если раньше мы рассматривали в качестве необходимых результатов и, соответственно, нашей зоны ответственности академическую успешность обучающихся, то сейчас нужно обсуждать не только прогресс в познавательной деятельности, но и самоощущение, самочувствие, благополучие, притом в отношении всех участников образовательного процесса – как учеников, так и учителей.

При этом требуется осознавать точное значение понятия «благополучие»: это ведь не только и не столько комфортное самоощущение. Благополучный человек – это, прежде всего, субъектный человек, который понимает, чего он хочет и что ему нужно сделать, чтобы достичь желаемого; который способен осуществлять пробы таких достижений. Эти принципы можно перенести и на профессиональное благополучие. Когда учитель находится в состоянии постоянной «гонки» в связи с освоением учениками программы, когда он не успевает получить удовольствие от своего труда, когда его успешность измеряется в основном формально (например, успешной сдачей его учениками ЕГЭ), он не становится особенно благо-

получным. А вот когда он чувствует, что выстроил продуктивные отношения с семьями учеников и со своим рабочим коллективом, когда он смог удовлетворить запросы и ожидания семьи относительно образовательного процесса детей и их результатов, когда он смог ребёнка, пребывающего в школе, сделать счастливым, его благополучие, на мой взгляд, очевидно. *И создание условий для благополучия всех основных участников образовательного процесса – это третья большая задача*, которую необходимо решить. Как и предыдущие задачи, она весьма сложна. Например, в девяноста с лишним процентах случаев учитель сам выставляет оценки ученику, не обсуждая с ним основания для этих оценок – его реальные достижения и дефициты. Следовательно, ученик оказывается не субъектом в оценивании своей деятельности, и уж тем более – в постановке учебных задач. Здесь актуален знаменитый вопрос Б.Д. Эльконина: «Чью задачу решает ученик во время обучения в школе: свою собственную или вменённую ему учителем?» Очень хочется, чтобы фокус сместился в сторону задач, которые сам ребёнок ставит и решает, находясь в школе.

Кроме того, сегодня мы – педагогическое сообщество – уже не свободны от ответа на вопрос: «Мы отвечаем за ребёнка только в рамках его активности в школе? Или мы имеем дело с ребёнком, которому школа даёт импульс для активности за её пределами: например, в сфере дополнительного образования; в различных видах социально значимой деятельности, в частности, связанной с добровольчеством; в формировании собственной позиции в социуме и соответствующих ей связей?» На мой взгляд, школа в определённом смысле должна сократить свои притязания относительно ребёнка и выпустить его во внешний мир, создав при этом необходимый базис для собственных продуктивных проб в этом внешнем мире. Но возникает уже следующий ряд вопросов: «А отвечает ли школа за успешность ребёнка во взрослой жизни? Насколько успешным он будет во время обучения в системе среднего профессионального образования? Насколько успешен он окажется в высшей школе?» Ведь сегодня задачи профессиональной ориентации вернулись в школу, а значит, школа должна подумать и о своём вкладе в оптимальный выбор учеником будущей профессии и в её успешное освоение. *Обеспечить ответы на эти вопросы, а также организовать деятельность в соответствии с содержанием ответов – это также, на мой взгляд, важная сегодняшняя задача Института.*

– *В связи с Вашим последним тезисом хочется спросить: входит ли в планы Института работа с теми, кого можно назвать «неопознанными педагогами»? С теми, кто работает на рынке репетиторства; с теми, кто де-факто выполняет педагогические функции в смежных отраслях: культуре и молодёжной политике; с командами интенсивных школ, которые зачастую работают без формальной свя-*

зи с какой-либо образовательной организацией? И, с другой стороны: возможно ли организовать «педагогизацию» опыта людей и организаций, совсем не относящихся к сфере образования – производителей, менеджеров, которые тоже могут прийти к ученикам и дать им нечто важное?

– Большое спасибо за этот вопрос. Мне кажется, что без привлечения людей, о которых вы сейчас говорили, школа просто не может выжить. Те формы образования, в которых я воспитывалась как профессионал, требуют, чтобы ребёнок мог видеть разных интересных взрослых людей. По этому вопросу есть много исследований федерального уровня, которые показывают пока что неутешительное место, которое занимают учителя в картине мира учеников среди иных социальных позиций. Поэтому без привлечения в школу иных типов взрослых людей – представителей интенсивных школ, дополнительного образования, бизнеса, конкретных производств, студенчества высшей школы – у нас не получится удерживать интерес детей к учебно-образовательному процессу и точно так же не удерживать наш авторитет в их глазах. Следовательно, *включение в основное общее образование значимых людей из-за его пределов было и остаётся важной задачей*. Институт будет пробовать решать её в направлении работы с высокомотивированными школьниками, талантливой молодёжью. Хотя мне здесь очень не нравится исходная сегрегация: вот этот ученик признан талантливым, а другой – нет. Мне кажется, что эта работа должна охватывать всех обучающихся, притом начинаться в школьном классе и уже затем поддерживаться другими видами активности.

– И поэтому, насколько я знаю, уже заключаются договорённости с КГПУ им. В.П. Астафьева о том, чтобы совместно готовить студентов старших курсов как наставников для учеников основного образования?

– Да, мы договорились с педагогическим университетом о таком сотрудничестве. Теперь главное – начать действовать. Важно, на мой взгляд, предложить студентам иные виды педагогической практики, нежели традиционное проведение, условно говоря, десяти уроков по предмету, предполагающих трансляцию учебного материала. Уже сделанные нами пробы в данном направлении показывают, что школьники активно откликаются на работу со студентами, поэтому мы попробуем так организовать студенческую педагогическую практику, чтобы студенты включились в реализацию деятельностных образовательных форм. Это будет полезно как для учеников, так и для них самих, потому что, получив та-

кой опыт, молодые педагоги, вышедшие из стен вуза, смогут вести максимально разнообразную образовательную работу, а не только заниматься урочной деятельностью.

– И последний вопрос в форме форсайта: как Вы видите работу по развитию образования – её задачи и методы, в том числе работу по повышению квалификации через 30 или 50 лет? Что может измениться в нашей работе на этой большой дельте времени и какие могут появиться задачи? Для какой деятельности нам уже сегодня стоит создавать базу, которой бы смогли воспользоваться наши преемники?

– Может быть, я отвечу неожиданно. Мне кажется, что таких институциональных единиц, подобных нашему Институту, должно появиться гораздо больше. Безусловно, они должны различаться между собой в зависимости от своего уровня, охвата слушателей, конкретных задач.

Проблема состоит в том, что практика форсайта в нашей сфере на сегодняшний день отсутствует в принципе. Мы всё время разрабатываем проекты, которые ломают наш устоявшийся порядок функционирования и помогают преодолеть отставание, но это происходит в «догоняющем» режиме. За счёт проектов мы компенсируем дефициты, но не совершаем принципиального «броска». У нас нет проектов, основанных на мечтаниях, на формировании и реализации идеального образа будущей деятельности.

Мне кажется, что Институт развития образования должен ориентироваться на горизонт деятельности как минимум в течение тридцати ближайших лет. Иначе мы обречены на хронически компенсаторный, «догоняющий» характер нашей работы. Безусловно, нам нужно активнее реализовывать практику форсайта в нашей сфере деятельности. На мой взгляд, в анализ и конструирование будущего, в пробные действия, связанные уже с завтрашним, а не сегодняшним днём, обязательно должны быть включены студенты.

Но для этого Институт должен приобрести межведомственный характер, ведь эта проблема «компенсаторной» деятельности актуальна не только для нас. Например, высшая школа тоже работает в «догоняющем», а не «опережающем» режиме. Причём в состав «других» ведомств должны входить далеко не только представители дополнительного образования: основными участниками работы Института должны стать сборные команды людей, которые разрабатывают и апробируют проектные решения, предполагающие последующее тиражирование. Институт развития образования должен заниматься пробами на опережение существующих тенденций и вызовов.

Интервью провёл и записал Аверков Михаил Сергеевич, доцент лаборатории современных форм работы с высокомотивированными обучающимися научно-методического отдела КК ИРО

РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ И ПРОСТРАНСТВ

УДК 37.014+371(571.51)

Чиганова Е.А., Кузьмичёва П.К.

Трансформация образовательного пространства муниципалитета: из опыта реализации регионального проекта «МетаШкола»

В статье раскрывается идея регионального проекта «МетаШкола: пространство образовательных трансформаций». Приводятся результаты предпроектного исследования субъективного благополучия школьников, профессионального благополучия учителей, образовательной среды школ, участвующих в проекте. Представлены ключевые характеристики муниципального образовательного пространства, возникшие в результате реализации проектных решений в четырех пилотных муниципалитетах (гг. Зеленогорск, Железногорск, Курагинский и Ужурский районы).

Ключевые слова: муниципальное образовательное пространство, образовательная среда, субъективное благополучие, профессиональное благополучие, личностно-ориентированный подход, системно-деятельностный подход, экосистемный подход.

Chiganova E.A., Kuzmicheva P.K.

Transformation of the municipality's educational space: from the experience of the implementation of the regional project "MetaSchool"

The article reveals the idea of the regional project "Meta-school: a space of educational transformations". The results of a pre-project study of the subjective well-being of schoolchildren, the professional well-being of teachers, and the educational environment of schools participating in the project are presented. The key characteristics of the municipal educational space resulting from the implementation of design solutions in four pilot municipalities (Zelenogorsk, Zheleznogorsk, Kuraginsky and Uzhursky districts) are presented.

Keywords: municipal educational space, educational environment, subjective well-being, professional well-being, personality-oriented approach, system-activity approach, ecosystem approach.

С 2022 года в Красноярском крае реализуется проект «МетаШкола: пространство образовательных трансформаций». Инициатором и «архитектором» проекта является Красноярский краевой институт развития образования, пилотными муниципалитетами выступили гг. Зеленогорск, Железногорск, Курагинский и Ужурский районы.

Одной из проектных гипотез являлось следующее положение: обеспечение субъективного благополучия и академической успеваемости школьника-подростка возможно при созда-

нии определенного типа образовательной среды. Ключевыми характеристиками данной среды должны стать личностно-ориентированное построение образовательного процесса (Е.И. Казакова, Т.М. Ковалева, В.А. Петровский, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.); преобладание методик, направленных на активизацию познавательной деятельности обучающихся (М.М. Кларин, В.А. Львовский, М.М. Поташник и др.); внедрение принципов открытой образовательной экосистемы (В.С. Ефимов, С.Г. Косарецкий, П. Лукша, И.М. Реморенко и др.).

Попробуем раскрыть логику наших рассуждений. Опираясь на исследование К.Н. Поливановой, субъективное благополучие школьников мы рассматривали как ценность современной школы и как образовательный результат нового типа [1]. При всем многообразии подходов к его определению мы исходили из теории самодетерминации и понимали под субъективным благополучием ученика удовлетворенность базовых психологических потребностей: в автономии, компетентности, сопричастности [2, с. 12]. Обеспечение обозначенных потребностей учеников в образовательном процессе, на наш взгляд, связано с предоставлением им возможностей выбирать из множества разнообразных объектов и совершать различные пробы с последующей оценкой полученного образовательного результата и рефлексией личностного опыта [3]. Среди объектов выбора подростка в школе могут быть, например, образовательный модуль, уровень его освоения, способ и форма прохождения аттестации по нему и т.д. По сути, именно в этом заключается дифференциация и индивидуализация обучения при реализации личностно-ориентированного подхода [4]. Соответственно, для обеспечения данного выбора школьников образовательная организация должна создать необходимые условия. Например, образовательных модулей должно быть два и более на выбор, что означает необходимость привлечения дополнительных ресурсов: кадровых, материально-технических, финансовых и других. Ограниченность ресурсов разного типа либо блокирует переход к личностно-ориентированному обучению, либо «вынуждает» образовательную организацию искать партнеров как среди субъектов сферы образования, так и за ее пределами. Следовательно, построение образовательной сети на основе принципов открытой экосистемы выступает необходимым условием для реализации личностно-ориентированного и системно-деятельностного подходов [5; 6].

С целью обследования актуальной ситуации в 4-х муниципалитетах, согласившихся принять участие в проекте, было проведено предпроектное исследование профессионального благополучия учителей, субъективного благополучия школьников и образовательной среды школ. В целом исследование показало актуальность предлагаемой темы проекта, а также наличие определенных «заделов» для совершения успешной опытно-экспериментальной пробы. Рассмотрим подробнее некоторые полученные результаты.

Наше предпроектное исследование показало, что профессиональное благополучие учителей исследуемых школ имеет примерно одинаковый уровень и варьируется в пределах ниже среднего – низкий (выборку составили 301 учитель из 18 школ 4-х муниципалитетов). Общей характеристикой для всех муниципалите-

тов является низкий уровень профессионального благополучия по компоненту «Автономность в профессиональной деятельности», что означает низкую способность учителей противостоять социальному давлению и действовать согласно своим личным установкам, стандартам независимо от мнения коллег и окружающих людей. Низкие баллы по этому компоненту говорят о наличии конформизма и подверженности учителей социальному давлению во время исполнения трудовой деятельности; озабоченности ожиданиями и оценками коллег, руководства, принятии решений на основе суждений других людей.

Отдельные компоненты профессионального благополучия в школах имеют некоторые различия. Относительно высокий уровень профессионального благополучия зафиксирован по компоненту «Удовлетворенность профессиональными достижениями» в трёх муниципалитетах (кроме г. Зеленогорска). Данные результаты говорят о том, что в целом учителя позитивно относятся к своему профессиональному настоящему и прошлому. Учителя Ужурского и Курагинского районов продемонстрировали более низкий уровень по компоненту «Удовлетворенность уровнем компетентности», что указывает на трудности в управлении профессиональной повседневной жизнью, делами, неспособность осознать возможности и изменить окружающую трудовую среду, отсутствие чувства контроля над обстоятельствами трудовой сферы жизни [7]. Результаты изучения профессионального благополучия учителей представлены на рисунке 1.

Исследование субъективного благополучия учеников проводилось при помощи опросника, предназначенного для оценки удовлетворенности жизнью школьников [8]. Всего в исследовании приняло участие 593 респондента (из них: 6-классников – 230, 7-классников – 265, 8-классников – 98). Проанализировав данные о субъективном благополучии подростков, мы можем выделить следующие закономерности: во всех муниципалитетах, где проводилось исследование, субъективное благополучие школьников находилось на среднем уровне. Мы предполагаем, что у учащихся в целом сложилось стабильные отношения с учителями и нейтрально-положительное отношение к учебной деятельности (можно сказать, что условия обучения способствуют поддержанию интереса к изучаемым предметам, пусть и не во всех областях). Вместе с тем показатели степени удовлетворенности школьников г. Зеленогорска и г. Железногорска по шкалам «Школа» и «Учителя» выше показателей, продемонстрированных учащимися из Ужурского и Курагинского районов; показатели степени удовлетворенности школьников Курагинского района ниже прочих по всем шкалам, связанным со школьной жизнью. Это может быть следствием интенсивности взаимодействия учеников со школьной средой. Города

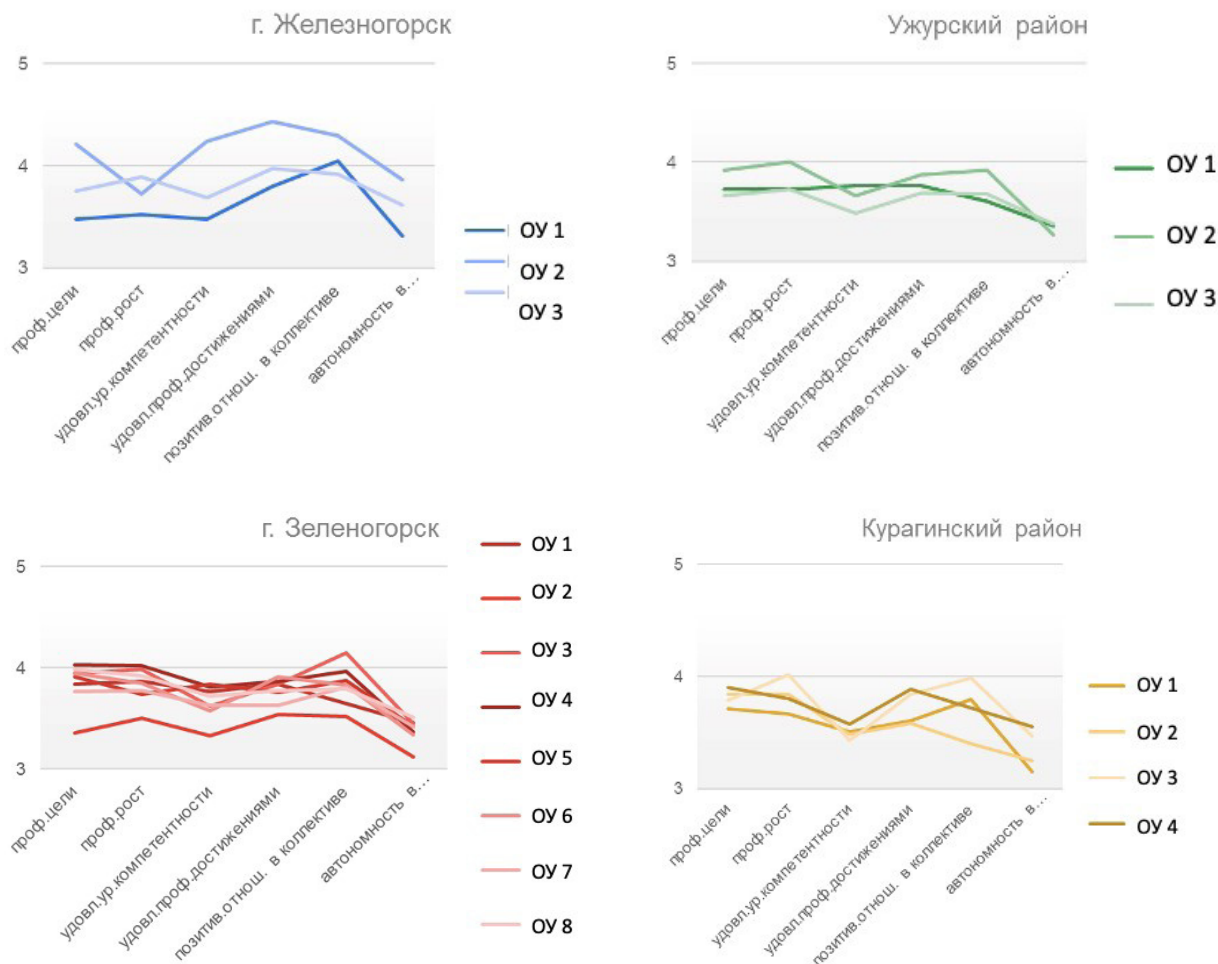


Рис. 1. Данные изучения профессионального благополучия учителей (по методике Е.И. Рут)

Зеленогорск и Железногорск – закрытые и компактные, что создаёт условия для более тесного контакта учеников друг с другом и с учителями. В Курагинском районе ситуация обратная: весьма внушительное расстояние между населёнными пунктами вынуждает большую часть детей покидать школу чуть ли не мгновенно после окончания уроков. В итоге у них нет времени на взаимодействие со сверстниками, и тем более – с учителями. Данные изучения субъективного благополучия школьников представлены на рисунке 2 и в таблице 1.

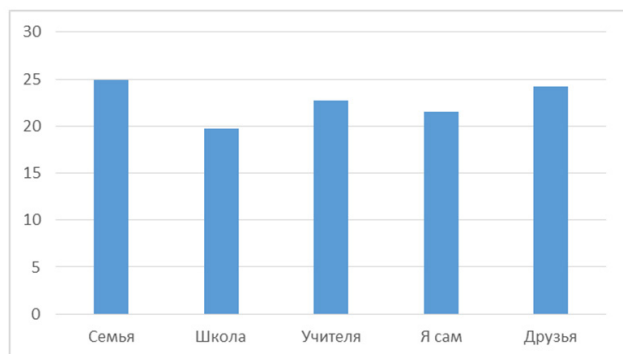


Рис. 2. Данные изучения школьного благополучия учеников

Таблица 1

Данные изучения школьного благополучия учеников (шкалы, отражающие удовлетворенность школьной жизнью)

Муниципалитет	«Школа»	«Учителя»	«Я сам»
Зеленогорск	47,59	45,82	49,63
Железногорск	47,8	46,2	49,5
Ужурский район	46,5	45,3	50,1
Курагинский район	43,3	44,7	48

Также в рамках предпроектного исследования мы изучили образовательную среду школ, участвующих в проекте. При этом мы использовали методики, предлагаемые В.А. Ясвиным [9]. Анализ полученных данных показал, что в изучаемых школах представление учителей и учеников об образовательной среде существенно различается. При этом и учителя, и ученики отметили наиболее низкими значениями такие характеристики, как *широта* (включенность субъектов, объектов, процессов и явлений в данную образовательную среду), *эмоциональность* (соотношение в ней эмоционального и рационального компонентов), *когерентность* (степень согласованности влияния образовательной среды на личность с влияниями других факторов среды обитания) и *активность* (социально

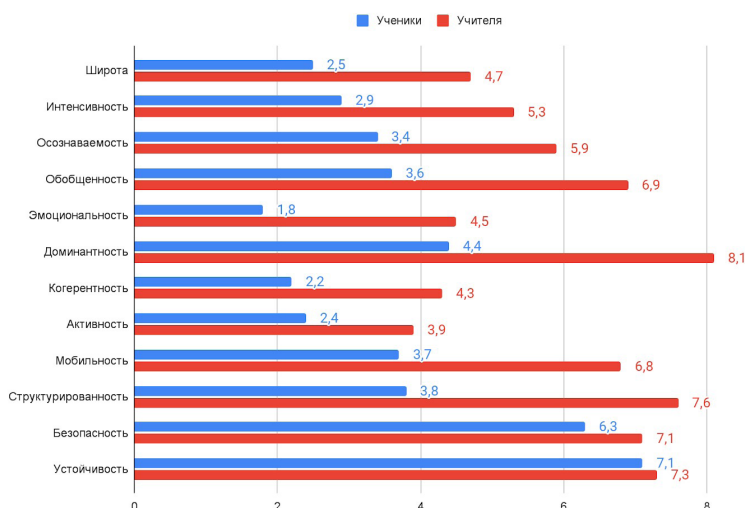


Рис. 3. Результаты исследования образовательной среды школ (по методике педагогической экспертизы школьной среды на основе комплекса количественных параметров В.А. Ясвина)

ориентированный созидательный потенциал). Результаты исследования образовательной среды представлены на рисунке 3.

Результаты проведенных предпроектных исследований показали актуальность проектного замысла и сформулированной гипотезы. Исходя из проектной гипотезы нами была поставлена цель, заключающаяся в разработке и внедрении системы мер, способствующих формированию муниципальной образовательной среды в четырех пилотных муниципалитетах (гг. Зеленогорск, Железногорск, Курагинский и Ужурский районы) на принципах личностно-ориентированного, системно-деятельностного и экосистемного подходов. В результате опытно-экспериментальной работы сложилось четыре образовательные практики. Далее коротко их охарактеризуем.

Трансформация образовательной среды в г. Зеленогорске

Цель изменения образовательной среды муниципалитета – повышение интереса школьников 7–8-х классов к обучению и их академической успеваемости через создание и реализацию сетевой образовательной программы по предметам: «Математика», «Русский язык», «Физика», «Биология», «История», «Обществознание». В рамках достижения обозначенной цели была разработана образовательная программа «Горизонты», состоящая из следующих элементов:

1) две сессии самоопределения (игра «Навигация»): в начале учебной четверти результатом игры является составление индивидуального учебного плана; в конце четверти – оценка достижений и рефлексия;

2) занятия разных типов, из которых учащиеся формируют индивидуальный учебный план; авторами программы было выделено три

типа занятий:

– учебно-тренировочные занятия направлены либо на отработку учебных дефицитов, либо на «взятие» заданий повышенной трудности;

– лабораторные занятия, предназначенные для осуществления учениками небольших учебных исследований и проектов;

– клубные занятия (пространство учебных инициатив самих учеников);

3) погружение в геометрию, которое основано на задачном подходе, реализуется в сетевом формате (школы, учреждения дополнительного образования), предполагает участие учеников в разновозрастных группах из разных образовательных организа-

ций города;

4) нелинейное расписание, позволяющее реализовать индивидуальные образовательные маршруты учащихся;

5) цифровой навигатор, с помощью которого выстраивались цифровые маршруты учащихся, обеспечивался контроль посещения и успеваемости учеников на выбранных занятиях.

Реализацию данной сетевой образовательной программы обеспечивали сводные управленческие (заместители директоров по учебно-воспитательной работе, методисты) и педагогические (учителя-предметники школ и педагоги дополнительного образования) команды.

Трансформация образовательной среды в г. Железногорске

Ключевой идеей проекта стало изменение формата организации предметной области «Технология» в 6-м классе. Выбор этой предметной области и возрастной группы связан с тем, что изначально образовательная программа по технологии устроена модульно, что позволяет совершать разнообразные маневры при ее реализации, в частности, менять порядок изучения модулей. Кроме того, современное содержание данной предметной области в значительной степени выполняет пропедевтические функции для изучения физики, информатики, математики в 7–8-х классах.

При объединении нескольких школ города и двух организаций дополнительного образования было реализовано два модуля: «Робототехника» и «Технология обработки текстильных материалов». Необходимость объединения образовательных организаций вызвана в первую очередь недостатком квалифицированных специалистов по указанным модулям, а также отсутствием в школах необходимого оборудования и

возможности закупить его для всех школ города. Поэтому, благодаря грантовым средствам, необходимое оборудование было приобретено в организации дополнительного образования. Данное оборудование являлось необходимым средством при реализации модулей «Робототехника» и «Технология обработки текстильных материалов» во всех школах сети по согласованному расписанию.

С точки зрения организации образовательного процесса можно выделить несколько этапов. На *первом, предварительном, этапе* учителя технологии и желающие ученики 6-х классов прошли обучение по данным модулям (по одному на выбор). На *основном этапе* было организовано обучение для всех шестиклассников во всех школах сети по очереди в соответствии с согласованным расписанием. Благодаря предварительному обучению школьные учителя технологии выступали ассистентами, помощниками педагогов дополнительного образования, а желающие шестиклассники – тьюторами, наставниками для своих одноклассников. На *заключительном этапе* в городе был проведен Технологический фестиваль «МеЧта», на котором команды школ соревновались в мастерстве программирования роботов, конструировании и изготовлении изделий из тканей разного типа.

Трансформация образовательной среды в Курагинском районе

Муниципальный проект Курагинского района связан с объединением образовательных ресурсов школ, вошедших в сеть. Каждая школа, вступившая в союз, должна была предложить уникальную образовательную программу. Так, у каждой школы появилась собственная специализация на уровне района. Например, Петропавловская школа разработала и реализовала модуль «Культурный код России», который направлен на духовно-нравственное, интеллектуальное развитие обучающихся. Березовская школа предложила образовательную программу, связанную с профориентацией на современные сельскохозяйственные профессии. Ирбинская школа нашла свою специфику в организации психолого-педагогических классов; Кордовская – в обучении предпринимательству и бизнесу; Рошинская – в организации краеведческой работы учащихся. Каждая школа оформила программу дополнительного образования, доступную для всех учеников объединившихся школ. Авторам образовательных программ удалось договориться о некоторых общих принципах внутреннего устройства данных программ:

- в основе реализации программы лежит проектная или исследовательская деятельность учеников;
- возможность выбора учениками более узкой специализации внутри каждого модуля;
- обязательное образовательное событие,

где ученики разных школ могут продемонстрировать свое мастерство (Школьный IQ-балл; фестиваль «АгроТех», литературная гостиная и встреча с известным писателем и др.);

– дополнительная система мотивации (получение начального профессионального образования; поездка в Санкт-Петербург; сертификат с дополнительными баллами для поступления в КГПУ им. В.П. Астафьева и др.).

Такая специализация школ и организация совместного образовательного процесса позволила предоставить учащимся выбор не только из возможностей своей школы, но и других школ района.

Трансформация образовательной среды в Ужурском районе

В основе проектного замысла команды Ужурского района лежит идея о проектной, исследовательской деятельности учащихся как факторе, способствующем достижению всех типов образовательных результатов: личностных, метапредметных, предметных. Для этого в районе была выстроена система, включающая в себя две ключевые линии: социальное проектирование и образовательные модули. Охарактеризуем каждую подробнее.

Социальное проектирование реализовывалось через цепочку мероприятий:

1. Муниципальная форсайт-сессия с участием всех субъектов образовательных отношений и потенциальных партнеров. Форсайт-сессия была направлена на актуализацию социальных проблем района и идей их решения.

2. Функционирование центров детских инициатив в каждой школе. Здесь ученики разрабатывали и реализовывали проектные идеи, возникшие на форсайт-сессии.

3. Единый день проектировщика – день в конце каждой четверти, когда проектные команды презентовали свои проекты, предоставляли отчет о его реализации, разрабатывали новую идею и т.д.

Параллельно с линией социального проектирования разворачивались образовательные модули. Они могли носить метапредметный или предметный характер. Среди них, например, такие, как: «Эффективная коммуникация», «Моя будущая карьера», «Разговорный английский» и др. Но основная задача модулей заключалась в поддержке социального проектирования подростков. При этом каждая школа и организация дополнительного образования разработала и реализовала свой модуль (в итоге 17). Ученики района могли выбрать любой из них. Контроль посещаемости и успешности освоения модулей осуществляли методисты управления образованием.

Таким образом, во всех пилотных муниципалитетах сложилось сетевое объединение образовательных организаций разного типа, уда-

лось существенно расширить круг партнеров из иных сфер и вопросов для сотрудничества, привлечь дополнительные ресурсы. Образовательная среда каждой школы стала шире и более открытой для учащихся муниципалитета. Кроме того, усилилось взаимодействие между pilotными муниципалитетами, что было связано с необходимостью искать ответы на сложные вопросы, например, юридического или финансового характера.

При организации открытого образовательного пространства муниципалитета мы опирались на идеи о том, что такое пространство представляет собой совокупность потенциальных образовательных ресурсов, предоставляемых не только традиционными учебными заведениями, но и всей культурной и социальной средой. Это позволяет ученику выбирать собственную образовательную траекторию для личностного самоопределения и самореализации в обществе [10; 11; 12]. В связи с этим возникла необходимость оформления и сопровождения индивидуальных образовательных маршрутов школьников.

Репертуар методов и форм педагогической деятельности учителей также расширился, стал богаче. К примеру, в основу некоторых образовательных модулей были заложены такие подходы и методики обучения, как задачный подход [13], методики организации проектной и исследовательской деятельности на уроке [14; 15] и др. Сложившиеся устойчивые команды педагогов и управленческих кадров. Как один из эффектов данной опытно-экспериментальной работы стоит отметить рост профессиональной смелости и готовности педагогических и управленческих команд включаться в новые амбициозные проекты региона.

Библиографический список

1. Поливанова К.Н. Новый образовательный дискурс: благополучие школьников // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 4. С. 26–34. DOI: 10.17759/chp.2020160403
2. Струкова А.А. Благополучие школьников в теории самодетерминации: обзор теоретических и эмпирических публикаций // Благополучие в образовании: современные исследования: сб. научных ст. / науч. ред. Т.Н. Канонир, А.И. Савенков. М.: НИУ ВШЭ, 2024. 240 с.
3. Фрумин И.Д., Эльконин Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления») // Вопросы психологии. 1993. № 93. Т. 19. С. 24–32.
4. Ермаков Д.С., Кириллов П.Н., Корякина Н.И., Янкевич С.А. Персонализированная модель образования с использованием цифровой платформы / под ред. члена-корреспондента Российской академии образования Е.И. Казаковой. М., 2020.
5. Джессика Спенсер-Кейс, Павел Лукша, Джошуа Кубист. Образовательные экосистемы: возникающая практика для будущего образования. М., 2020.
6. Реморенко И.М. Формирование ценности эстетического отношения школьников в открытом образовательном пространстве: дис. ... канд. педагог. наук. Красноярск, 2001. 198 с.
7. Рут Е.И. Профессиональное благополучие сотрудников коммерческих организаций: критерии и методика оценки: дис. ... магист. психолог. СПб., 2016. С. 19–35.
8. Сычев О.А., Гордеева Т.О., Лункина. М.В., Осин Е.Н., Сиднева А.Н. Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 6. С. 5–15. URL: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/315095944>.
9. Ясвин В.А. Школьная среда как предмет измерения. М.: Народное образование, 2019. С. 187–189.
10. Ковалева Т.М. Открытое образование и современные тьюторские практики. URL: <https://studfiles.net/preview/2623190/>.
11. Зинченко В.О. Открытое образовательное пространство: понятие и сущностные характеристики // Известия ВГПУ. 2019. № 9 (142). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otkrytoe-obrazovatelnoe-prostranstvo-ponyatie-i-suschnostnye-harakteristiki>.
12. Создание и использование открытого образовательного пространства как культурной и профессиональной социализации детей, подростков и молодежи / Мироненко Ю.Д. [и др.]; под ред. Т.А. Артюхиной, Н.А. Нефедовой. М., 2015.
13. Львовский В.А. Проблемно-задачный подход к обучению в школе и вузе // Современное образование в мегаполисе: векторы развития. Выпуск 1. М.: Экон-Информ, 2018. С. 75–88. EDN IJLXEU.
14. Поташник М.М., Левит М.В. Проекты и исследования на основе ФГОС // Народное образование. 2015. № 9 (1452). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proekty-i-issledovaniya-na-osnove-fgos>.
15. Поливанова К.Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя. 2-е изд. М.: Просвещение, 2011. 192 с.

Абрамов А.Н., Коршунова В.В.

Наставническая лига школ Красноярского края: экосистемный подход к созданию единого образовательного пространства

Статья описывает создание образовательной экосистемы Наставнической лиги школ края для развития единого образовательного пространства и повышения эффективности федерального проекта «Школа Минпросвещения России», учитывая цифровую трансформацию и современные условия. Основное внимание уделяется внедрению многоуровневой модели, улучшению качества образования через обмен лучшими практиками и укрепление межшкольных связей.

Ключевые слова: единое образовательное пространство, Наставническая Лига школ, школы-партнеры, школьные команды, трансформация образования.

Abramov A.N., Korshunova V.V.

Mentoring League of the School of Krasnoyarsk Krai: an Ecosystem Approach to Creating a Unified Educational Space

The article describes the creation of an educational ecosystem of the Mentoring League of Schools of the Region to develop a unified educational space and improve the effectiveness of the project "School of the Ministry of Education of Russia", taking into account the digital transformation and modern conditions. The main focus is on the implementation of a multi-level model, improving the quality of education through the exchange of best practices and strengthening interschool ties.

Keywords: single educational space, Mentoring League of Schools, partner schools, school teams, education transformation.

Актуальность

Современная система образования сталкивается с рядом вызовов, связанных с необходимостью адаптации к быстро меняющимся условиям и требованиям общества [1]. Важнейшими задачами являются повышение качества образовательного процесса, обеспечение равных возможностей для всех обучающихся и внедрение инновационных подходов к обучению [2]. В этих условиях особенно актуальным становится дружественное сотрудничество между школами, основанное на принципах взаимовыручки и поддержки [3].

Наставничество – одна из таких форм взаимодействия, которая позволяет не только обмениваться лучшими практиками, но и совместно решать возникающие проблемы, что способствует общему прогрессу всей образовательной системы [4].

Наставничество между школьными управленческими командами представляет собой инновационную форму сотрудничества, направленного на обмен передовым опытом, методи-

ками и образовательными практиками. Такой формат взаимодействия позволяет школам совместно решать актуальные образовательные задачи, повышать квалификацию учителей, разрабатывать новые подходы к обучению и воспитанию [5]. В условиях современных вызовов, когда школы сталкиваются с необходимостью внедрения новых технологий и подходов, межшкольное наставничество становится эффективным инструментом для обеспечения устойчивого развития обеих образовательных организаций.

Наставническая деятельность требует постоянной коммуникации и нахождения в едином пространстве с другими носителями этого типа деятельности общения и пребывания в общем пространстве с коллегами, так как это способствует оперативному обмену лучшими практиками, построению доверительных отношений и глубокому пониманию специфики работы каждой стороны [6]. Совместное обсуждение и анализ результатов позволяют своевременно вносить необходимые коррективы и обеспечивать повышение качества образовательного процесса.

Со временем данная деятельность трансформируется в сетевую кооперацию, эволюционируя в полноценную образовательную экосистему. В рамках этой экосистемы происходит интеграция ресурсов и активизация взаимодействия между различными субъектами образовательного процесса, что приводит к созданию устойчивых связей и взаимозависимостей [7]. Подобная структура обеспечивает эффективное распределение нагрузок, оптимизацию процессов обучения и воспитания, а также способствует комплексному развитию личности обучающихся [8]. В результате формируется горизонтальная сеть, в которой все представители имеют равные права и возможности для участия в процессах принятия решений, что значительно усиливает мотивацию и вовлеченность всех членов образовательной экосистемы.

Благодаря анализу Красноярского краевого института развития образования (далее – ИРО) были выявлены школы с высоким уровнем достижений в различных муниципалитетах региона и системным положительным уровнем успешности управленческих практик за 2023 и 2024 годы. На основании проведенного анализа школам предложили взять на себя роль наставников для образовательных организаций-партнеров, показывающих средние или базовые результаты самодиагностики. Эта инициатива основана на принципах экосистемного подхода и направлена на создание системы наставничества, способствующей формированию общего образовательного пространства между школами-партнерами [9].

В 2024 году 15 школ Наставнической лиги школ края вошли в федеральную лигу проекта «Школа Минпросвещения России».

Проект управления лигой школ-наставников направлен на систематизацию и развитие наставничества через создание сетевой модульной программы стажировок. В результате работы проекта будет сформирована модель взаимодействия школ, которая может стать основой для дальнейшего распространения успешных практик на уровне Красноярского края. Школы-наставники на проектировочной сессии совместно с ИРО озвучили идею наставнической программы, способствующей улучшению качества школьного образования за счет обмена опытом по достижению высоких результатов самодиагностики [10]. Модель взаимодействия школ основывается на принципах сетевой кооперации, предполагающей совместное использование ресурсов и обмен опытом для достижения общих целей. Предметом кооперации являются образовательные программы, методики преподавания, а также ресурсы, в том числе материальные, кадровые и информационные. Взаимные обязательства включают соблюдение согласованных норм и правил, участие в совместных проектах, мероприятиях, событиях, а также обеспечение доступности информации и ре-

сурсов для всех участников сети. Распределение функций осуществляется на основе специализации и компетенции каждой школы, при этом координация деятельности обеспечивается через создание единых планов работы, проведение регулярных совещаний и мониторинг выполнения поставленных задач.

Основным фактором для Наставнической лиги школ края становятся навыки передачи данных, направленные на ускорение введения инноваций и повышение качества образовательного процесса [11; 12].

Взаимодействие школьной команды на принципах наставничества в рамках деятельности школы и ее партнеров в Наставнической лиге играет ключевую роль в укреплении межшкольных связей и развитии сетевого сообщества, направленном на трансформацию децентрализованного управления и совершенствование методической работы школы [13]. Регулярные встречи, семинары и вебинары, посвященные обсуждению актуальных вопросов образования, способствует обмену методическими материалами и опытом. Данная деятельность также способствует укреплению межшкольных связей благодаря совместному решению образовательных задач, выработке общих подходов к обучению и воспитанию, а также установлению доверительных отношений между педагогическими коллективами. Это взаимодействие приводит к системным изменениям педагогической практики (повышается профессионализм педагогов, улучшаются результаты обучения, укрепляются межшкольные связи и развиваются инновационные подходы), ориентированной на повышение учебной мотивации обучающихся и предотвращающей осознанный выбор образовательной траектории [14].

Такое сотрудничество формирует стабильные условия для профессионального развития школьных команд, включающих педагогов и руководителей [15]. Наставничество помогает нести ответственность перед школой, гарантируя при этом равные возможности для всех участников [16].

Пятнадцать школ, продемонстрировавших высокие результаты в рамках проекта «Школа Минпросвещения России», согласились принять участие в инициативе по наставничеству. Именно эти школы стали основой для формирования проекта «Наставническая лига». Проект «Наставническая лига» реализуется в Красноярском крае в рамках федерального проекта «Школа Минпросвещения России».

Целью программы наставничества является развитие профессиональных навыков и компетенций школьной команды-наставника, таких как: управление образовательными проектами, методическое сопровождение, организация стажировок и работа в сетевом взаимодействии. Это достигается через совместную работу с командой-партнёром, в ходе которой осу-

ществляется разработка и апробация модуля программы стажировки. Формирование указанных компетенций происходит за счёт следующих видов деятельности и моделей кооперации: диагностика потребностей и постановка целей, разработка модуля программы стажировки, пилотирование и тестирование модуля, методическое сопровождение, организация и проведение стажировок, оценка результатов и коррекция программы. Результаты для школ, участвующих в проекте, представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты участия в проекте

Результаты для организации-наставника	Результаты для организации наставляемой
1. Совершенствование управленческих и методических компетенций. 2. Укрепление позиций лидера в образовательной среде. 3. Расширение возможностей для сетевого взаимодействия и обмена опытом. 4. Повышение престижа и репутации школы	1. Актуализация и обновление методических ресурсов. 2. Улучшение качества образовательных услуг. 3. Рост профессиональной квалификации педагогов. 4. Увеличение числа успешных выпускников и их готовность к продолжению образования

Механизмы получения этих результатов основаны на постоянном взаимодействии, обмене опытом и совместном решении образовательных задач, что способствует профессиональному росту обеих сторон и улучшению качества образования в целом. Рассмотрим подробнее реализацию данного проекта.

Задачами программы наставничества являются укрепление профессиональных связей (методических, управленческих, кадровых, информационных) между школами-наставниками и школами-партнерами, создание и разработка модуля программы стажировки, соответствующего образовательным требованиям и целям достижения высокого уровня в рамках самоди-

агностики федерального проекта «Школа Минпросвещения России», а также взаимное развитие навыков наставничества и совместное проектирование стажировок для школьных команд края.

Участники программы подразделяются на «школу-наставника» и «школу-партнера». Команда-наставник состоит из опытных специалистов, обладающих необходимыми управленческими компетенциями для координации работы и предоставления методической и практической поддержки в подготовке и проведении школьных мероприятий и событий. Они играют ключевую роль в управлении процессом разработки модуля. Школа-партнер принимает активное участие в создании и апробации предлагаемого модуля, предоставляя обратную связь и внедряя разработанные решения в свою практику.

Структура программы наставничества предусматривает несколько этапов (рис. 1). На первом этапе проводится диагностика потребностей обеих сторон, завязанная на самодиагностике школы Минпросвещения России, определяются цели и задачи сотрудничества. Затем начинается этап планирования и разработки модуля программы стажировки. Этот этап включает в себя совместные рабочие встречи, консультации и обсуждения, в ходе которых команда-наставник делится своим опытом и знаниями, а команда-партнер предлагает идеи и предложения. Итоговый продукт оформляется путем анализа и синтеза предложений, разработки и экспертизы концепции модуля, внесения корректив и утверждения окончательной версии документа, сопровождающейся планированием и организацией стажировки. После завершения этапа разработки модуль проходит стадию пилотирования и тестирования в реальных условиях. Завершающим этапом является оценка результатов и внесение необходимых коррективов в программу [17]. Оценка результатов происходит за счет таких форм, как анкетирование участников, проведение фокус-групп, анализ отчетов и отзывов, а также сравнитель-

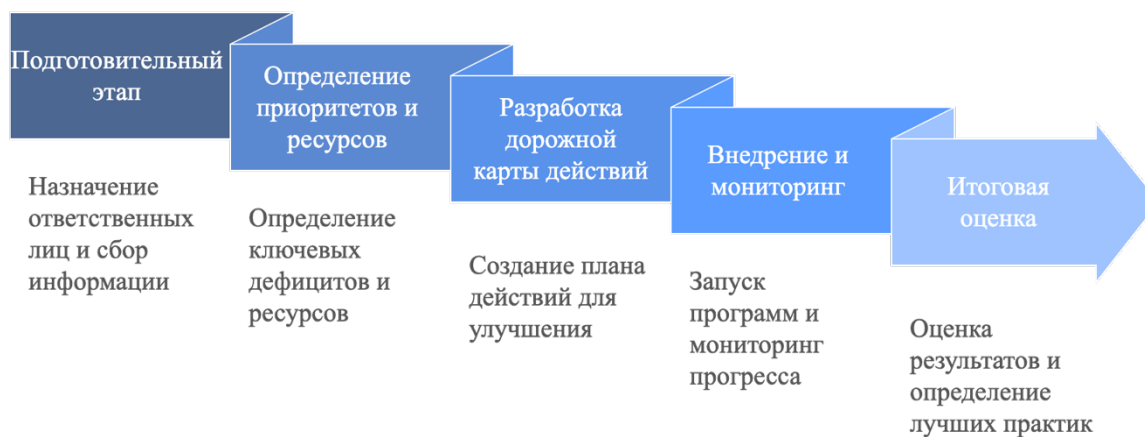


Рис. 1. Этапы реализации Наставнической лиги школ Красноярского края

ный анализ показателей до и после реализации программы.

Ключевые методы и формы работы в реализации данной дорожной карты проекта включают регулярные рабочие встречи, вебинары и мастер-классы для обмена опытом и повышения квалификации, научно-методическое сопровождение и индивидуальные консультации. Также имеются отчетные мероприятия, где участники представляют результаты своей работы, – это могут быть образовательные события, различная внешкольная деятельность, площадка для творческой самореализации.

Основным продуктом программы является модуль программы сетевой стажировки, который включает цели, структуру, содержание, учебные материалы, методические рекомендации и план мероприятий. Важным аспектом программы является оценка ее эффективности, которая проводится на основе критериев успешности разработки и апробации модуля, удовлетворенности команд результатами работы, позитивных отзывов участников и их активного участия, а также положительной экспертной оценки. Для оценки используются анкетирование, оценочные сессии, анализ рефлексивных отчетов и экспертные заключения. В дальнейшем предполагается внедрение модуля в базовые процессы школ-партнеров и других школ Наставнической лиги, возможность масштабирования на другие школы региона и включение в федеральный реестр стажировочных программ [18], что подчеркивает значимость данной программы для улучшения качества образования и профессионального развития педагогов.

Участниками программы наставничества являются две образовательные организации города Красноярск: школа-наставник МБОУ «Гимназия № 7» и школа-партнер МБОУ «Средняя школа № 13».

Рассмотрим конкретный пример разработанной программы наставничества. Состав команды школы-наставника включает директора, заместителей директора по учебно-воспитательной работе (УВР), руководителя пришкольного летнего оздоровительного лагеря, советника директора по воспитанию, классного руководителя и педагога-организатора ОБЖ. Команда школы-наставника обладает профессиональными знаниями, навыками и опытом сетевого взаимодействия, выполняя координирующую роль, предьявляя опыт, проводя мастер-классы и осуществляя методическое сопровождение.

Состав команды школы-партнера включает директора, заместителей директора по УВР и воспитательной работе (ВР), руководителя пришкольного летнего оздоровительного лагеря, педагога-организатора ОБЖ, советника директора по воспитанию и классного руководителя. Команда школы-партнера активно участвует в разработке дорожной карты, апробации предла-

гаемых решений, посещении презентационных мероприятий для обмена опытом, организации необходимых мероприятий для реализации поставленных задач, разработки локальных актов и предоставления обратной связи.

В структуре наставнических взаимоотношений каждая должность в школе-наставнике соответствует аналогичной должности в школе-партнере, обеспечивая тем самым целенаправленное профессиональное развитие и обмен опытом. Директор школы-наставника берет под свое руководство директора школы-партнера, заместители директоров по учебно-воспитательной работе сотрудничают соответственно, руководители летних лагерей обмениваются опытом организации досуга, советники по воспитанию делятся методиками воспитательной работы, а классные руководители и педагоги-организаторы ОБЖ поддерживают друг друга в вопросах учебной и внеучебной деятельности. Такое парное взаимодействие позволяет максимально эффективно передавать профессиональные знания и навыки, способствуя укреплению межшкольных связей и повышению качества образовательного процесса.

Разработанная программа наставничества представляет собой комплекс мероприятий, направленных на развитие профессиональных навыков и компетенций педагогических коллективов обеих школ, а также на создание и апробацию продукта – модуля программы стажировки. Основной целью программы является достижение показателей самодиагностики федерального проекта «Школа Минпросвещения России» и формирование эффективной системы образования и воспитания.

Первый такт программы включает в себя анализ результатов самодиагностики школы-партнера, определение потенциала педагогического коллектива и возможностей материально-технической базы школы. Во втором такте происходит разработка и внедрение подпроекта «Наставничество: будущее зависит от того, что делаешь сегодня», включающего организацию встреч с социальными партнерами, анкетирование учащихся, проведение мероприятий с привлечением юнармейских классов и военно-патриотических клубов, а также разработку индивидуальных образовательных маршрутов для педагогов. Третий такт посвящен мониторингу реализации программы и подведению итогов.

Эффективность программы оценивается по ряду критериев, включая функционирование детских объединений патриотической и профориентационной направленности, функционирование профильных смен в рамках реализации программы летнего пришкольного лагеря, заключение и реализацию договоров о сетевом взаимодействии с социальными партнерами и учреждениями среднего профессионального и высшего образования, положительные отзывы участников образовательных отношений

Дорожная карта школ участниц проекта

Мероприятия	Срок реализации		Планируемый результат		Действие субъектов
Наименование мероприятия	Плановая дата получения результата	Фактическая дата	Измеримый индикатор (показатель)	Наименование продукта	
Подготовительный этап: сентябрь 2024 года – ноябрь 2024					
Задача: проанализировать результаты самодиагностики МБОУ «СШ № 13», тенденции развития системы образования в соответствии с проектом «Школа Минпросвещения России»; определить возможности материально-технической базы школы; определить потенциал педагогического коллектива					
Онлайн-встречи управленческих команд для выявления дефицитов и направлений сотрудничества	02.09–31.10.2024	02.09–31.10.2024	SWOT-анализ	Определены направления сотрудничества	Организация-наставник: подготовка шаблона для SWOT-анализа, проведение обсуждений с командами. Организация-наставляемый: предоставление данных для анализа, составление локального отчета
Совещание директоров ОУ	31.10.2024	31.10.2024	Наличие проекта дорожной карты	Утверждение проекта дорожной карты	Организация-наставник: подготовка повестки совещания, предоставление шаблонов и методических рекомендаций для разработки дорожной карты. Организация-наставляемый: предоставление материалов предварительной самодиагностики, обсуждение подходов к формированию дорожной карты, совместная выработка решений
Привлечение социальных партнеров для сетевого взаимодействия	02.09–31.10.2024	02.09–31.10.2024	Составлен реестр социальных партнеров	Достигнуты договоренности о сетевом взаимодействии	Организация-наставник: проведение переговоров, подготовка шаблона реестра социальных партнеров, представление опыта успешного взаимодействия. Организация-наставляемый: составление локального списка потенциальных партнеров, инициирование контактов, согласование договоренностей с учетом региональных особенностей
Этап реализации: ноябрь 2024 – март 2024 гг.					
Подпроект «Наставничество: будущее зависит от того, что делаешь сегодня»					
Организационная встреча с социальными партнерами, представление опыта работы по организации деятельности движения «Юнармия» и проведению отчетных мероприятий (посвящение)	25.11.2024	25.11.2024	План совместной деятельности представителей МБОУ «СШ № 13» и соц. партнеров	Проекты договоров	Организация-наставник: разработка и представление опыта организации мероприятий движения «Юнармия», подготовка проектов договоров. Организация-наставляемый: участие в обсуждении предложений, анализ возможности интеграции опыта, подготовка предложений для корректировки договоров
Анкетирование обучающихся МБОУ «СШ № 13» для мониторинга осведомленности обучающихся о деятельности молодежных объединений патриотической направленности	10.12.2024	10.12.2024	Проведение анкетирования	Аналитическая справка	Организация-наставник: разработка анкет, обучение процедурам проведения мониторинга, предоставление шаблонов аналитических справок. Организация-наставляемый: организация анкетирования, сбор и обработка данных, подготовка отчетности
Проведение мероприятий с привлечением обучающихся юнармейского класса и ВПК МБОУ «Гимназия № 7» по популяризации участия обучающихся МБОУ «СШ № 13» в объединениях патриотической направленности	10.12.2024; 16.12.2024	10.12.2024; 16.12.2024	% охвата обучающихся мероприятиями	Аналитическая справка	Организация-наставник: разработка сценариев мероприятий, организация мастер-классов. Организация-наставляемый: обеспечение участия обучающихся, подготовка обратной связи, оформление аналитических отчетов

Встреча начальника пришкольного лагеря МБОУ «Гимназия № 7» и заместителя директора по ВР МБОУ «СШ № 13» по организации тематических смен, обсуждению дефицитов, возможностей роста и составлению рабочих программ	16.12.2024	20.12.2024	Сравнительный анализ программ пришкольных лагерей	Проект программы пришкольного лагеря	Организация-наставник: предоставление методик по организации тематических смен, помощь в анализе программ. Организация-наставляемый: предоставление данных по текущим программам, участие в разработке улучшенной программы лагеря
Защита программы пришкольного лагеря	20.01.2025		Коррективы в проект программы пришкольного лагеря	Утверждена программа пришкольного лагеря МБОУ «СШ № 13»	Организация-наставник: рецензирование и корректировка представленных материалов, участие в обсуждении защиты. Организация-наставляемый: подготовка программы, ее презентация, учет замечаний для доработки
Разработка ИОМ педагогов для ликвидации дефицитов по направлению воспитания	20.01.2025		Мониторинг, аналитическая справка	В наличии ИОМ для педагогов	Организация-наставник: предоставление методологических рекомендаций, обучение педагогов по разработке ИОМ. Организация-наставляемый: анализ собственных дефицитов, участие в разработке индивидуальных программ, апробация предложенных решений
Корректировка плана повышения квалификации педагогических работников	20.01.2025		Заявки на курсы повышения квалификации	Утвержден план повышения квалификации педагогами	Организация-наставник: разработка рекомендаций по программам повышения квалификации, согласование мероприятий с институтом развития образования. Организация-наставляемый: сбор заявок от педагогов, согласование расписания обучения, учет индивидуальных потребностей
Усовершенствование материально-технической оснащенности в соответствии с выявленными потребностями и финансовыми возможностями школы			По результатам мониторинга – аналитическая справка	Формирование заказа оборудования в соответствии с потребностями и финансовыми возможностями школы	Организация-наставник: рекомендации по оптимальной комплектации оборудования, помощь в поиске поставщиков. Организация-наставляемый: выявление потребностей школы, формирование и подача заказов, контроль за поступлением оборудования
Создание патриотического клуба	Март 2025		Действующий патриотический клуб	Утверждены Положение и план работы патриотического клуба, назначен руководитель, сформирован состав обучающихся	Организация-наставник: оказание методической поддержки по созданию и развитию клуба, помощь в подготовке Положения. Организация-наставляемый: разработка структуры клуба, привлечение участников, организация первых мероприятий
Обобщающий этап: март 2025 – апрель 2025 гг.					
Задача: мониторинг реализации программы наставничества					
Проведение совещаний управленческих команд, подведение итогов реализации программы	Апрель 2025		Протоколы совещания	Представление опыта работы на семинарах различного уровня	Организация-наставник: помощь в структурировании обсуждений, предоставление инструментов оценки итогов. Организация-наставляемый: подготовка материалов для совещания, предоставление отчетов о проделанной работе, анализ полученных результатов
Разработка модуля стажировочной площадки «Магистральное направление: воспитание – достижение показателей»	Апрель 2025		Модуль стажировочной площадки «Магистральное направление: воспитание – достижение показателей»	Регистрация модуля стажировочной площадки в федеральном реестре	Организация-наставник: консультации по формату и содержанию модуля, методическая поддержка. Организация-наставляемый: участие в разработке, согласование содержания модуля, регистрация его в реестре

школы-партнера и удовлетворенность команд школы-наставника и школы-партнера результатами совместной работы.

Планируемые результаты программы наставничества между МБОУ «Гимназия № 7» и МБОУ «Средняя школа № 13» направлены на достижение ключевых целей. Вот основные из них:

1. *Развитие управленческих навыков и профессиональных компетенций:* программа предполагает повышение квалификации руководителей и координаторов программ наставничества, что позволит им более эффективно управлять образовательными процессами и принимать обоснованные решения.

2. *Обновление и актуализация методических ресурсов:* реализация программы способствует обновлению и адаптации методических материалов школы-партнера, что позволяет идти в ногу с современными требованиями и инновациями в образовании.

3. *Расширение участия учащихся в детских объединениях:* программа предусматривает активное включение учащихся в деятельность детских объединений патриотической и профориентационной направленности, таких как движение «Юнармия» и военно-патриотические клубы. Это способствует формированию у школьников базовых национальных ценностей и готовности к сознательному выбору профессии.

4. *Рост числа социально-позитивных инициатив:* ожидается увеличение количества и масштабов социально значимых инициатив, исходящих от учащихся, что свидетельствует о повышении их социальной активности и ответственности.

5. *Разработка и реализация программ профильных смен в летнем оздоровительном лагере:* программа наставничества предусматривает создание и апробацию программ профильных смен, что способствует расширению кругозора учащихся и их подготовке к будущей профессиональной деятельности.

6. *Появление классов с углубленным изучением предметов и организация профильного обучения:* в перспективе планируется организация классов с углубленным изучением отдельных предметов, что будет способствовать более качественной подготовке выпускников к поступлению в вузы и средние специальные учебные заведения.

Следует отметить, что программа наставничества, разработанная школой-наставником МБОУ «Гимназия №7» совместно со школой-партнером МБОУ «Средняя школа № 13», как и в целом весь проект Наставнической лиги Красноярского края, представляет собой важный и необходимый шаг для повышения качества образования в регионе и в стране в целом. Данный проект не только способствует развитию профессиональных компетенций педагогов, но и создает условия для формирования эффективной системы образования и воспитания путем

создания образовательной экосистемы, отвечающей актуальным запросам общества на доступность, качество школьного образования и вариативность внеурочной деятельности. Благодаря систематической работе и тесному сотрудничеству между образовательными организациями проект наставничества поможет достичь высоких образовательных результатов, развить у учащихся интерес к обучению и подготовить их к успешной взрослой жизни [19, 20].

В дальнейшем в рамках развития краевого проекта наставничества «Лига Красноярского края» планируется как стажерская площадка для тиражирования наиболее эффективных практик выстраивания единого образовательного пространства муниципалитета посредством участия школьных команд края в модульной программе стажировки. Стоит отметить, что отчуждаемыми продуктами программы выступает банк стажировочных площадок за счет участников проекта, тем самым реализовав сетевой потенциал стажировочных площадок в регионе через выстраивание профессиональной коммуникации школьных команд. Такой подход будет способствовать обмену опытом, повышению квалификации педагогов и созданию единой образовательной среды, ориентированной на развитие талантов и профессиональных навыков учащихся.

Библиографический список

1. Ульянова И.В. Педагогика XXI века: монография. М.: Моск. ун-т МВД России им. Я. Котля, 2017. 296 с.
2. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 (извлечения): Указ Президента РФ от 07.05.2018 № 204. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/57425>.
3. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года: Указ Президента РФ от 21.07.2020 № 474 // КонсультантПлюс: справочная правовая система. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_357927/
4. Национальный проект «Образование». URL: <https://edu.gov.ru/national-project/>.
5. Лачугина М.М. Инновационное партнерство в интегрированном комплексе непрерывного образования // Молодой ученый. 2010. № 10 (21). С. 83–85.
6. Иванова С.В., Бебенина Е.В. Рейтинговый подход к изучению образовательного пространства // Ценности и смыслы. 2017. № 5. С. 8–19.
7. Кашаев А.А. Гармонизация и взаимодополнение как принципы формирования единого методического пространства региональной системы общего образования // Современные проблемы науки и образования. 2023. № 3. DOI: 10.17513/spno.32647.

8. Fackler S. An international perspective on teacher self-efficacy: Personal, structural and environmental factors/ S. Fackler, L. Malmberg, P. Sammons // Teaching and Teacher Education? Cop. 2021. № 99. DOI: 10.1016/j.tate.2020.103255.

9. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. 267 с.

10. Критерии и показатели самодиагностики. URL: <https://smp.edu.ru/criteriaandindicators?ysclid=m34a8eye7g526694214>.

11. Коршунова В. В., Абрамов А. Н., Шнайдер Ю.В. Модель формирования цифровой компетентности педагогов школы на основе научно-методического сопровождения // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 9. Выпуск 8. С. 696–702.

12. Коршунова В.В., Шнайдер Ю.В., Бортновский С.В., Коршунова Д.С. Анализ развития проекта «Школа Минпросвещения России»: опыт Красноярского края // Сибирский антропологический журнал. 2024. Том 8. №1. С. 27–37.

13. Ильина Н.Ф. Научно-методическое сопровождение процесса непрерывного профессионального развития педагога: сущность феномена и процессуальная модель // Экстернат.РФ. 2021. № 3 (14). С. 87–90.

14. Ромм Т.А. Научно-методическое сопровождение внедрения программы воспитания // Воспитание как стратегический национальный приоритет: международный научно-образовательный форум / Уральский го-

сударственный педагогический университет. Екатеринбург. 2021. С. 39–42.

15. Каждому по потребностям: индивидуальные образовательные маршруты – томским педагогам. URL: <https://smp.edu.ru/tpost/exk4rvj4y1-kazhdomu-po-potrebnostyamindividualnie?ysclid=m2ykdwpuul137948670>.

16. Белова Е.Н. Становление и развитие сетевой самообучающейся организации: моногр. Красноярск: Литера-Принт, 2020. 412 с.

17. Кутейникова И.Х. Программа развития как отражение преемственности региональных и муниципальных механизмов управления качеством образования в системе ВСОКО гимназии // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. 2023. № 1 (17). С. 23–30.

18. Караковский В.А. Воспитание? Воспитание... Воспитание!: теория и практика школьных воспитательных систем / В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова / под ред. Н.Л. Селивановой. 2-е изд., доп. и перераб. М.: Педагогическое общество России, 2000. 256 с.

19. Витовтова М.С. Патриотическое воспитание во внеурочной деятельности учителя // Народное образование. 2012. № 9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/patrioticheskoe-vospitanie-vo-vneurochnoy-deyatelnosti-uchitelya>.

20. Zierer K. Putting Learning Before Technology: The Possibilities and Limits of Digitalization. New York: Routledge, 2019. 120 p.

УДК 372.8(571.51)

Шнайдер Ю.В., Коршунова В.В., Крюковских Г.М.

Развитие цифровой компетенции педагогов сельских школ: опыт реализации ЦОС в Красноярском крае

Статья посвящена обобщению данных исследования опыта развития цифровой компетенции педагогов в условиях сельской школы Красноярского края. Авторы предполагают, что для преодоления дефицитов в развитии цифровой компетенции педагогов, выявленных в результате внешней диагностики, эффективным будет изменение педагогической практики и готовности к эффективному применению в образовательном процессе цифрового оборудования, отечественных цифровых сервисов и платформ наряду с традиционными дидактическими инструментами.

В статье описаны этапы развития цифровых навыков педагогов, а также их влияние на качество образовательных результатов на основе индивидуального запроса обучающихся с использованием технологии адаптивного обучения и цифровых помощников ФГИС «Моя школа». В качестве примера использования цифровых ресурсов для формирования индивидуальной образовательной траектории обучающихся рассматривается и развитие цифровой компетенции педагога на основе применения ЦОС. Также обсуждаются основные этапы внедрения цифровой образовательной среды (ЦОС) и их результаты в муниципальном бюджетном образовательном учреждении «Тасеевская средняя общеобразовательная школа № 1».

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, цифровая компетенция, адаптивная технология обучения, цифровая трансформация образования, сельские школы.

Development of digital competence of rural school teachers: experience in implementing a digital educational environment in the Krasnoyarsk Territory

The article is devoted to the generalization of the data of the study of the experience of developing digital competence of teachers in the conditions of a rural school in the Krasnoyarsk Territory. The authors suggest that in order to overcome the deficiencies in the development of digital competence of teachers identified as a result of external diagnostics, it will be effective to change the pedagogical practice and readiness for the effective use of digital equipment, domestic digital services and platforms in the educational process, along with traditional didactic tools.

The article describes the stages of development of digital skills of teachers, as well as their impact on the quality of educational results based on the individual request of students using the adaptive learning technology and digital assistants of the FGIS "My School". As an example of the use of digital resources to form an individual educational trajectory of students, the development of digital competence of a teacher based on the use of the digital educational environment is also considered.

The main stages of the implementation of the digital educational environment (DES) and their results in the municipal budgetary educational institution "Taseevskaya Secondary Comprehensive School No. 1" are also considered.

Keywords: digital educational environment, digital competence, adaptive learning technology, digital transformation of education, rural schools.

Развитие цифровой образовательной среды (ЦОС) является важной составляющей процесса модернизации системы образования, особенно в удалённых сельских территориях. В условиях стремительного прогресса цифровых технологий система образования сталкивается с необходимостью адаптации к новым требованиям, особенно в сельских удалённых регионах. Образовательные организации должны обеспечивать учащихся актуальными знаниями и навыками, соответствующими вызовам современного мира. Ключевыми цифровыми навыками, которые требуются сегодня, являются кибербезопасность, работа с большими данными, программирование и цифровая грамотность. Отсутствие доступа к обучению этим навыкам может способствовать формированию цифрового неравенства вследствие ограничения возможности индивидуального развития и профессионального роста. Именно поэтому важно уделять особое внимание насыщению учебных программ такими дисциплинами и обеспечивать равный доступ к их изучению для всех учащихся.

Введение цифровой образовательной среды (ЦОС) в сельских школах требует особого внимания к формированию цифровых компетенций педагогических кадров. Проведенный анализ показывает, что успешная трансформация образовательного процесса невозможна без должной подготовки преподавателей к работе с новыми технологиями. Необходимо учитывать ключевые аспекты данного процесса:

- Во-первых, педагоги должны не только обладать базовыми техническими навыками, но

и уметь эффективно применять цифровые ресурсы в учебном процессе. Для этого требуется глубокое понимание возможностей и ограничений различных инструментов, а также способность подбирать соответствующие материалы для достижения конкретных образовательных целей.

- Во-вторых, важное значение приобретает готовность педагогов к оперативному решению возникающих технических трудностей, поскольку доступ к специализированной технической поддержке может быть ограничен. Высокий уровень цифровой грамотности необходим для обеспечения бесперебойного функционирования образовательного процесса.

Также существенным фактором является мотивация и обучение учащихся, направленное на формирование у них интереса к использованию цифровых технологий и правильного обращения с ними. Это способствует развитию цифровой грамотности среди школьников и закладывает основы для их будущего профессионального роста.

Не менее важным элементом выступает адаптация методик преподавания под условия новой образовательной реальности. Внедрение ЦОС требует использования интерактивных и персонализированных подходов, что подразумевает постоянное совершенствование методической базы педагога.

Наконец, следует отметить значимость постоянного повышения квалификации и профессионального развития педагогического состава. Учитывая стремительное развитие техноло-

гий, преподаватели должны непрерывно обновлять свои знания и навыки, чтобы соответствовать современным требованиям.

Таким образом, комплексное развитие цифровых компетенций педагогов является необходимым условием для эффективного внедрения ЦОС в сельских школах [1].

Современные вызовы, связанные с интеграцией новых технологий в обучение, требуют от педагогов не только владения базовыми цифровыми инструментами, но и умения применять их в своей практике. Это предполагает переход от стандартных подходов к индивидуализированным сценариям обучения, которые возможны благодаря цифровым технологиям.

Одним из примеров индивидуализированного сценария обучения с использованием цифровых технологий может быть цифровой помощник ученика. Ученик начинает с диагностического теста, который определяет его текущий уровень знаний. На основе результатов цифровой помощник формирует индивидуальную траекторию обучения: подбирает задания соответствующей сложности, предлагает видеоуроки, интерактивные задачи и тренажеры. Если ученик успешно справляется с материалом, помощник постепенно увеличивает уровень сложности. В случае затруднений система предлагает дополнительные объяснения, подсказки или возвращает к более простым темам для повторения. Учитель, в свою очередь, получает аналитику по прогрессу каждого ученика и может корректировать подход, уделяя внимание тем, кому требуется больше поддержки. Такой сценарий позволяет учитывать индивидуальные темпы обучения и интересы каждого ученика, делая процесс более эффективным и мотивирующим.

Научно-методическое сопровождение становится необходимым звеном в реализации адаптивного обучения с использованием цифровых инструментов и сервисов. Оно способствует формированию у педагогов профессионально значимых цифровых навыков и помогает развивать их цифровую компетентность. Это, в свою очередь, позволяет педагогам успешно осваивать современные педагогические технологии и интегрировать цифровые средства обучения в образовательный процесс, создавая условия для повышения его качества даже в условиях ограниченных ресурсов сельских территорий [2].

Развитие цифровой компетенции, в свою очередь, способствует повышению качества образования и помогает преодолевать цифровое неравенство. В сельских школах проблема цифрового неравенства особенно актуальна. Недостаточность материально-технической базы и цифровой инфраструктуры, отсутствие квалифицированных специалистов создают барьеры для системного применения цифровых образовательных ресурсов в процессе обучения. Отметим, что реализация ЦОС подразумева-

ет не только создание условий для использования цифровых ресурсов. Наиболее значимым, на наш взгляд, является обозначенный в программе развития школы приоритет по развитию цифровой трансформации образовательной организации и поощрение внедрения цифровых практик педагогами со стороны руководства. В этом контексте преодоление указанных трудностей через внедрение цифровой образовательной среды делает опыт его реализации в сельских школах особенно значимым. Педагоги, обладая необходимыми цифровыми навыками и, как следствие, цифровой компетентностью, способны формировать инновационные образовательные сценарии, которые делают обучение более интерактивным и увлекательным для обучающихся.

Цифровая компетентность педагогов является одним из ключевых компонентов в процессе цифровизации образования и формирования современной образовательной среды. В отечественной научной литературе существует множество определений этого понятия, которые отражают различные аспекты и подходы к формированию и развитию цифровых компетенций у педагогов [3; 4]. В данной статье проводится анализ определений цифровой компетентности педагогов, а также выводится опорное определение, которое обобщает ключевые характеристики этого понятия.

Г.У. Солдатова в своих исследованиях рассматривает цифровую компетентность педагогов как интегральное качество, основанное на непрерывном процессе овладения системой компетенций, включающей знания, умения, мотивацию и ответственность. Она определяет цифровую компетентность как способность индивида уверенно, эффективно, критически и безопасно применять инфокоммуникационные технологии в различных сферах жизнедеятельности, таких как: работа с контентом, коммуникация, потребление и использование техносферы [20].

Особое внимание автор уделяет готовности педагогов к эффективной деятельности в цифровой среде. По её мнению, цифровая компетентность предполагает не только технические навыки, но и учет мотивационных и ценностных аспектов личности, которые играют важную роль в профессиональной и социальной деятельности.

Для оценки цифровой компетентности и прогнозирования поведения в цифровом пространстве авторы предлагают учитывать индивидуальные потребности, мотивы развития и степень следования нормам цифрового мира. Такой подход позволяет глубже анализировать готовность педагогов к использованию цифровых технологий и создавать условия для их развития в соответствии с требованиями современной образовательной среды [5; 17].

По мнению А.С. Рылеевой, цифровая компетентность педагогов характеризуется способностью эффективно работать в условиях цифровой образовательной среды. Это включает умение адаптировать цифровые материалы под специфику содержания учебного предмета и особенности учеников, а также активно использовать ИКТ-технологии в образовательном процессе для достижения педагогических целей [6; 13].

И.И. Топилина и Н.В. Топилина рассматривают цифровую компетентность как совокупность ключевых профессиональных умений, необходимых для эффективного функционирования педагога в современной образовательной среде. Они выделяют следующие компоненты: организация учебного и воспитательного процесса с применением цифровых технологий; владение навыками цифровой коммуникации; способность проектировать образовательные материалы в цифровом формате; управление образовательным процессом с использованием цифровых инструментов; а также умение поддерживать конструктивное и бесконфликтное взаимодействие в цифровой среде [7]. Эти аспекты подчеркивают значимость комплексного подхода к развитию цифровой компетенции, направленного на успешное использование педагогами цифровых ресурсов и инструментов [8; 18].

Анализ существующих определений цифровой компетентности педагогов показывает, что данное понятие включает в себя несколько ключевых компонентов: умение работать с цифровыми инструментами и ресурсами, способность критически оценивать их содержание, а также использовать их для создания образовательного контента и организации учебного процесса. Помимо этого, цифровая компетентность предполагает педагогическую гибкость и способность адаптировать технологии под потребности обучающихся и образовательной среды. Важно отметить, что в условиях сельских школ, где часто ограничены ресурсы и квалификация кадров, цифровая компетентность педагогов становится не только инструментом улучшения качества образования, но и фактором преодоления барьеров профессионального развития. Новая технологическая революция инициирует значительные изменения в образовательной сфере, где основной акцент делается на переходе от традиционных массовых моделей обучения к индивидуальным образовательным маршрутам, что стало реальным благодаря развитию цифровых технологий [16; 19]. Таким образом, цифровая компетентность педагогов действительно играет важную роль в процессе модернизации образования. Цифровая компетентность педагогов определяется как совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для эффективного использования цифровых технологий в образовательном процессе, и включает в себя ряд компонентов, требуемых для их эффективного применения. Важно отметить, что значимы не только тех-

нические навыки, но и способность педагогов интегрировать цифровые ресурсы и адаптировать методики под образовательный запрос обучающихся, а также развивать их в рамках адаптивного обучения на основе индивидуальных образовательных технологий [15]. В этом аспекте *цифровая компетентность педагогов есть интегральное многоуровневое, профессионально значимое личностное образование, проявляющееся в способности оперировать различного рода информацией в педагогической деятельности, формирование которого в научно-методическом сопровождении процесса региональной системы дополнительного профессионального образования связано с актуализацией ценностно-мотивационного, профессионально-деятельностного и рефлексивно-коммуникативного компонентов* [8; 9].

Описание аспектов внедрения цифровых технологий в образовательный процесс, проведенное в исследованиях А.Ю. Уварова и П.Д. Рабиновича [10; 11], показывает, что, несмотря на стремление обеспечить образовательную систему школ цифровыми инструментами и ресурсами, многие из них так и не стали полноценными участниками единого информационного пространства.

Чтобы определить уровень развития цифровой компетентности педагогов в Красноярском крае, авторы статьи проделали исследование. Для анализа были выбраны репрезентативные группы педагогов городов и сельских территорий Красноярского края ввиду того, что в этих целевых группах присутствуют различные инфраструктурные и квалификационные аспекты. Анализ применения цифровых технологий педагогами показал, что 30% учителей городских территорий и соответственно 20% педагогов сельских школ Красноярского края используют их в учебном процессе; 45% опрошенных педагогов адаптируют обучение под индивидуальные потребности обучающихся, а 20% задают ученикам задачи, предполагающие создание цифрового контента. Важно подчеркнуть, что в сельских школах нередко ощущается дефицит ресурсов и профессиональных кадров. В таких условиях внедрение цифровых образовательных систем может помочь улучшить качество образования даже при наличии ограничений.

Готовность учителей школ к изменениям в педагогических практиках и подходах определяется индексом их технологической готовности. Учителя с низким уровнем этого индекса не готовы использовать цифровые навыки в своей профессиональной деятельности. Это делает уровень технологической подготовки ключевым фактором, влияющим на способность школы к цифровой трансформации [12].

В данной статье в качестве примера представлен опыт базовой площадки Института развития образования: проанализирован управленческий и педагогический опыт МБОУ «Тасевская СОШ № 1» по внедрению ЦОС, выделе-

ны ключевые этапы, результаты и перспективы использования этого опыта в других образовательных организациях Красноярского края.

Новизна данной практики заключается в разработке и обосновании этапов внедрения цифровой образовательной среды (ЦОС) в сельских школах с учётом их специфических условий и ограниченности ресурсов. На основе опыта одной сельской школы Красноярского края представлен комплексный анализ влияния ЦОС на качество обучения, развитие цифровых компетенций педагогов и учащихся, а также их вовлечённость в образовательный процесс. Новизна в том числе заключается в создании и внедрении практических решений для адаптации цифровых технологий к условиям сельских школ при имеющихся ограничениях по инфраструктуре и кадрам. Это включает разработку эффективных методик и подходов, учитывающих специфику сельской местности и обеспечивающих доступность и высокое качество образования.

Опыт внедрения ЦОС в МБОУ «Тасеевская СОШ № 1» можно рассматривать через три основных компонента: *управленческое сопровождение, методическую поддержку и техническую модернизацию*. Каждый из этих компонентов стал ключевым элементом успешного перехода к цифровой образовательной среде.

Управленческое сопровождение заключалось в разработке планов и стратегий внедрения ЦОС, а также в создании команды, ответственной за реализацию проекта. Администрация школы приняла решение о привлечении внешних консультантов для разработки дорожной карты внедрения, что позволило учесть специфические особенности образовательного учреждения и сформировать стратегию, соответствующую местным условиям.

В процессе внедрения цифровой образовательной среды (ЦОС) в сельских школах методическая поддержка сыграла ключевую роль. Она включала разработку и адаптацию методических пособий, рекомендаций, а также проведение мастер-классов и тренингов. Эти материалы и мероприятия были тщательно структурированы и содержательно насыщены, что способствовало успешной адаптации образовательных программ к новым цифровым условиям.

Методические пособия и рекомендации стали основой для педагогов, помогая им освоить новые инструменты и технологии. В них были представлены конкретные примеры и инструкции по интеграции существующих учебных материалов в цифровую среду. Пособия содержали рекомендации по выбору и использованию цифровых ресурсов, созданию мультимедийных презентаций и интерактивных заданий. Кроме того, они включали подробные технические руководства по использованию таких платформ, как ФГИС «Моя школа» и ИКОП «Сферум», охватывая шаги по регистрации, настройке профилей и управлению классами. Реальные приме-

ры успешного внедрения ЦОС демонстрировали способы преодоления типичных проблем и ограничений, связанных с инфраструктурой и кадровыми ресурсами. Также пособия содержали методики оценки эффективности цифрового обучения и рекомендации по получению и использованию обратной связи от учащихся и их родителей.

Параллельно с разработкой методических материалов проводились мастер-классы и тренинги, направленные на повышение уровня цифровой грамотности педагогов. Эти мероприятия обучали основам работы с различными цифровыми инструментами, решению технических проблем и использованию аналитических данных для мониторинга прогресса учеников. Практические занятия позволяли педагогам опробовать новые технологии в действии, создавать интерактивные уроки и тесты, а также работать над групповыми проектами. Организованные сессии поддержки и консультирования обеспечивали педагогам индивидуальную помощь по возникающим вопросам и проблемам, что способствовало уверенности в применении новых навыков на практике.

Благодаря такой всесторонней методической поддержке удалось значительно повысить доступность качественного образования в сельской местности. Пособия и тренинги помогли педагогам создавать персонализированные учебные маршруты, учитывающие индивидуальные особенности каждого ученика и повышающие эффективность обучения. Постоянная методическая поддержка способствовала развитию цифровой компетентности педагогов, что стало важным фактором для успешной трансформации образовательного процесса. Инструкции по устранению неполадок минимизировали простои и обеспечивали непрерывность образовательного процесса даже при наличии технических ограничений.

Таким образом, методическая поддержка стала ключевым элементом успешного внедрения ЦОС в условиях ограниченных ресурсов и инфраструктуры сельских школ. Она не только способствовала адаптации образовательных программ к новым цифровым условиям, но и значительно повысила качество и доступность образования, создавая основу для дальнейшего развития цифровых технологий в образовательной сфере [14].

Техническая модернизация школы включала обновление компьютерной инфраструктуры и установку нового оборудования, необходимого для полноценной работы в цифровой образовательной среде, что предусматривало замену устаревших компьютеров и серверов на современные модели, а также внедрение современных сетевых технологий и средств защиты информации.

Внедрение ЦОС началось с создания рабочей группы по реализации проекта, куда вош-

ли представители администрации школы и педагоги. На начальном этапе была проведена самодиагностика школы, которая позволила выявить ключевые направления для модернизации:

- низкий уровень цифровой инфраструктуры;
- недостаточная цифровая грамотность педагогов;
- ограниченное использование цифровых образовательных ресурсов (ЦОР).

По результатам самодиагностики был разработан и утверждён поэтапный план реализации по внедрению цифровой образовательной среды в управленческий и педагогический аспекты. Важную роль в управленческом сопровождении сыграла координация деятельности Красноярским краевым институтом развития образования, который обеспечил методическую поддержку.

Научно-методическое сопровождение также включало в себя участие педагогов в программах повышения квалификации (100% охват), что способствовало быстрому освоению новых технологий и методов работы в цифровой среде.

Изменения, связанные с модернизацией технической инфраструктуры школы, позволили организовывать дистанционное обучение и эффективно интегрировать цифровые инструменты в учебный процесс. В период карантина, активированных дней и домашнего обучения школа успешно использовала цифровую среду для продолжения образовательного процесса без потерь в качестве образования.

Стартовые условия базовой площадки на сегодняшний день представлены следующими компонентами:

- школа обеспечена устойчивым доступом в Интернет (уровень устойчивости интернет-соединения увеличился с 40% до 90%);
- обновлено оборудование, в том числе компьютеры и планшеты для учеников (доступность увеличилась с 30% до 80%);
- организован процесс внедрения цифровых образовательных платформ, в том числе такие, как ФГИС «Моя школа» и ИКОП «Сферум».

Опишем этапы практики внедрения цифровой образовательной среды, влияющей на развитие цифровой компетентности.

Процесс развития цифровой компетентности педагогов начинается с диагностики, которая помогает выявить исходный уровень владения цифровыми инструментами у педагогов. Для этого проводились опросы, тестирование и самооценка педагогов, а также анализ использования ими цифровых технологий в учебном процессе. Школьной командой были использованы следующие инструменты: опросники и анкеты по компетентности, цифровая экосистема ДПО по ИКТ-грамотности (демоверсии), онлайн-тестирование для оценки навыков работы с цифровыми инструментами. Результатом этапа явилось создание карты теку-

щего уровня цифровой компетентности педагогов, что помогло определить области, требующие развития.

На основании данных диагностики разрабатывались индивидуальные образовательные маршруты педагогов разного уровня, определена коллективная траектория по повышению цифровой компетентности педагогического коллектива. Коллективный образовательный маршрут включал обучение по темам, рассчитанным на различные уровни владения цифровыми технологиями. Этот подход позволял педагогам с разным уровнем подготовки участвовать в общем процессе обучения и постепенно повышать свою цифровую компетентность. Коллективная траектория была спроектирована таким образом, чтобы обеспечить последовательное и всестороннее освоение необходимых навыков, начиная от базовых операций до более сложных задач, связанных с использованием цифровых инструментов в образовательном процессе. Таким образом, каждый участник мог найти подходящие для себя материалы и задания, способствующие его профессиональному росту. Инструментами на данном этапе явились: программы повышения квалификации, размещенные на ЦОС ДПО «Школа МинПросвещения России», «Современные цифровые инструменты и онлайн-платформы для оценивания образовательных результатов обучающихся и проведения урока», «Цифровые инструменты учителя»; представление опыта на педагогической конференции окружного уровня в регионе по теме «"Сферум": первый опыт, проблемы, перспективы применения в образовательном процессе», в онлайн-кафе «64 зерна» регионального уровня с практическими пробами, полезными для педагогической практики в части применения цифрового сервиса «Опросникум» и карточек обратной связи; использование виртуальных лабораторий. Отдельным направлением стал цикл практико-ориентированных семинаров и вебинаров, сопровождаемый региональным координатором из ИРО по освоению и внедрению ФГИС «Моя школа» и ИКОП «Сферум», где педагоги изучили потенциал цифровых инструментов для применения в учебном процессе. Результатом этапа прохождения коллективной траектории обучения явился утверждённый коллективный образовательный маршрут с конкретными целями и задачами для каждого уровня цифровой компетентности педагогических работников МБОУ «Тасеевская СОШ № 1».

Адаптивное обучение, основанное на интеграции цифровых инструментов и сервисов, является значимым элементом модернизации образовательного процесса в сельских школах. Этот подход предоставляет возможности для:

- индивидуализации учебного процесса с учетом особенностей образовательных потребностей каждого учащегося (например, при помощи специальных программных комплексов

в «Цифровом помощнике ученика», школьники могут получать задания, соответствующие их текущему уровню знаний, а система автоматически адаптирует сложность задач в зависимости от успехов каждого);

- использование аналитических систем для оперативного внесения изменений в образовательные маршруты, что позволяет учителям отслеживать прогресс учеников в режиме реального времени, выявлять пробелы в знаниях и своевременно корректировать учебные планы;

- повышение уровня вовлеченности учащихся за счет применения интерактивных и персонализированных заданий (так, например, внедрение игровых элементов в обучение, в частности викторины на сервисе «Опросникум», может стимулировать интерес к предмету и способствовать лучшему усвоению материала).

Рассмотрим, как педагоги и ученики используют аналитическую систему «Цифровой помощник ученика» для создания и выполнения индивидуальных учебных маршрутов. Педагоги начинают с диагностики уровня знаний учеников посредством начального тестирования, которое позволяет определить текущий уровень каждого ученика. На основе результатов тестирования педагоги формируют персонализированные учебные планы, адаптируя сложность заданий к индивидуальным потребностям учеников. В процессе обучения педагоги отслеживают прогресс учеников через аналитическую систему «Цифровой помощник ученика», что позволяет оперативно выявлять пробелы в знаниях и корректировать учебные планы по мере необходимости. Ученики, в свою очередь, выполняют задания на платформе, где сложность автоматически адаптируется к их уровню знаний и прогрессу. Интерактивные материалы и мультимедийные ресурсы способствуют лучшему усвоению материала и повышают вовлеченность учеников.

Другой пример адаптивного обучения включает использование игровых элементов на сервисе «Опросникум» для повышения вовлеченности учащихся. Педагоги создают интерактивные викторины и квесты, основанные на учебном материале, и назначают эти задания ученикам как часть учебного плана. Викторины и квесты содержат игровые элементы, такие как баллы, достижения и награды, что стимулирует интерес учащихся и способствует лучшему усвоению материала. Ученики участвуют в этих интерактивных заданиях, получая немедленную обратную связь по своим ответам. Это помогает им сразу же понять свои ошибки и укрепить правильные знания. Педагоги отслеживают результаты выполнения заданий и анализируют статистику, чтобы понять, какие темы требуют дополнительного внимания. Таким образом, использование игровых элементов не только повышает вовлеченность учащихся, но и обеспечивает более глубокое усвоение материала.

Реализация перечисленных подходов приобретает особое значение в условиях современного проекта, направленного на повышение качества образования в сельских территориях.

Сетевое взаимодействие и обмен опытом между педагогами – один из составляющих этапов, который выступал параллельным процессом, влияющим на развитие цифровой компетентности педагогов, и вспомогательным фактором, способствующим обмену опытом – лучшими практиками по внедрению цифровых инструментов. Взаимодействие было организовано через регулярные встречи, мастер-классы и совместные мероприятия на тему «Использование цифровых образовательных платформ для повышения качества обучения», также было создано профессиональное сообщество на платформе «Сферум» для обмена опытом и обсуждения лучших практик.

Мероприятие направлено на развитие цифровой компетентности педагогов через регулярные онлайн-встречи, мастер-классы и совместные мероприятия на тему использования цифровых образовательных платформ. На подготовительном этапе были определены цели и задачи, разработан план мероприятий и создано профессиональное сообщество на платформе «Сферум». Основным этапом включал ежемесячные мастер-классы, регулярные онлайн-встречи каждые две недели для обсуждения текущих вопросов и проблем, а также вебинары и круглые столы для обмена лучшими практиками. Участники активно взаимодействовали через сообщество на «Сферум». На заключительном этапе проводился анализ результатов, сбор отзывов и планирование дальнейших шагов. Используемые методы включали онлайн-встречи, мастер-классы, вебинары и круглые столы. Основные результаты: повышение цифровой компетентности педагогов, успешный обмен опытом, улучшение качества обучения, создание профессионального сообщества на «Сферум» и повышение мотивации участников. Таким образом, сетевое взаимодействие стало важным фактором для развития цифровой компетентности и улучшения образования в сельских школах.

Внедрение цифровых технологий в образовательный процесс, начатое в рамках программ повышения квалификации и семинаров-вебинаров, способствовало активному освоению педагогами цифровых инструментов и их интеграции в профессиональную деятельность.

Для планирования уроков педагоги могут использовать платформу ИКОП «Сферум» и региональную информационную систему КИА-СУО, которая позволяет создавать классы, загружать учебные материалы и отслеживать прогресс учеников. При проведении занятий эффективными являются такие инструменты, как ФГИС «Моя школа» для создания интерактивных уроков и «Опросникум» для проведения викторин, что повышает вовлеченность учащихся. Для

оценивания результатов обучения использовались подсистемы ФГИС «Моя школа», «Опросник» и «Сферум», обеспечивающие автоматический подсчет результатов и моментальную обратную связь.

Вышеперечисленные цифровые инструменты значительно облегчают и улучшают различные аспекты образовательного процесса, способствуя более эффективному планированию уроков, проведению занятий и оцениванию результатов обучения, что особенно важно для модернизации образования в сельских школах.

Применение инновационных методов, в частности технологии адаптивного обучения, на основе цифровых технологий положительно сказалось на качестве обучения, повысив его интерактивность и индивидуализированность.

Диагностика прогресса и результативности внедрения цифровой образовательной среды (ЦОС) включала использование ряда методов.

Во-первых, проводился мониторинг динамики владения цифровыми технологиями посредством онлайн-тестирования и анкетирования, направленный на оценку уровня владения педагогическими кадрами навыками работы с образовательными платформами (такими, как ФГИС «Моя школа»), создания цифровых учебных материалов (включая тесты, презентации и интерактивные задания), а также использования средств виртуального взаимодействия (видеоконференций и онлайн-доски, встроенных в «ВК Мессенджер»). Результаты мониторинга показали увеличение доли педагогов, уверенно использующих цифровые инструменты в учебной деятельности, с 30% до 55%.

Во-вторых, оценка образовательных достижений обучающихся осуществлялась путем анализа контрольных и промежуточных работ с использованием цифровых инструментов для автоматизированной проверки, сравнительного анализа средних баллов учеников до и после внедрения ЦОС, а также наблюдения за динамикой освоения учебного материала через образовательные платформы, предоставляющие статистические данные об успеваемости. Так, внедрение адаптивных образовательных платформ способствовало увеличению процента учащихся, достигших уровня «выше среднего», на 20%. Кроме того, изучалась степень вовлеченности обучающихся в процесс цифрового обучения на основании данных из образовательных платформ и опросов, фиксирующих частоту и качество взаимодействия учащихся с цифровыми ресурсами. Особое внимание было уделено таким аспектам, как частота выполнения цифровых заданий и участие в онлайн-активностях, уровень самостоятельной работы учеников в цифровой среде, а также отзывы учащихся о комфортности и удобстве использования цифровых инструментов. Было установлено, что более 60% обучающихся начали активно применять цифровые платформы для выполнения до-

машних заданий и дополнительных образовательных модулей. Наконец, для получения качественных данных о восприятии педагогами внедренных технологий проводилось анкетирование и полуструктурированные интервью, в ходе которых педагоги делились своими впечатлениями от использования цифровых инструментов, оценивали их эффективность и обозначали возникающие сложности. Примечательно, что многие респонденты отметили значительное снижение нагрузки благодаря автоматизации процесса проверки заданий, что позволило им уделять больше внимания индивидуальной работе с учащимися. Среди используемых диагностических инструментов были опросники цифровой компетентности, основанные на модели DigCompEdu, онлайн-тесты для педагогов по созданию интерактивных заданий в таких платформах, как «Опросник», подсистеме «Тесты» ФГИС «Моя школа», а также виртуальные лаборатории для проверки навыков применения цифровых ресурсов на уроках естественно-научного цикла.

Результаты диагностики подтвердили значительный рост цифровой компетентности педагогов, улучшение образовательных результатов учеников и повышение их вовлеченности в процесс обучения. Диагностические данные также позволили выявить области, требующие дальнейшего развития, такие как необходимость расширения навыков работы с аналитическими функциями образовательных платформ и совершенствование подходов к проектированию индивидуальных образовательных траекторий.

Результатом заключительного этапа явилось определение достигнутого уровня цифровой компетентности, оценка эффективности этапов и процесса внедренных цифровых инструментов, корректировка коллективной траектории обучения по развитию цифровой компетентности и, как следствие, внесение изменений индивидуальных образовательных маршрутов педагогов.

Представим краткий сравнительный анализ данных самодиагностики.

До начала проекта, в 2023 году, цифровая инфраструктура МБОУ «Тасеевская СОШ № 1» находилась на низком уровне. Устойчивость интернет-соединения составляла всего 40%, что затрудняло проведение онлайн-уроков и использование интернет-ресурсов в образовательном процессе. Доступность компьютеров и планшетов для обучающихся была еще ниже – 30%, что ограничивало возможности для полноценного использования цифровых образовательных платформ. Применение этих платформ также находилось на низком уровне – 20%.

После первого года работы в проекте ситуация кардинально изменилась. Устойчивость интернет-соединения увеличилась до 90%, что значительно повысило возможность работы с

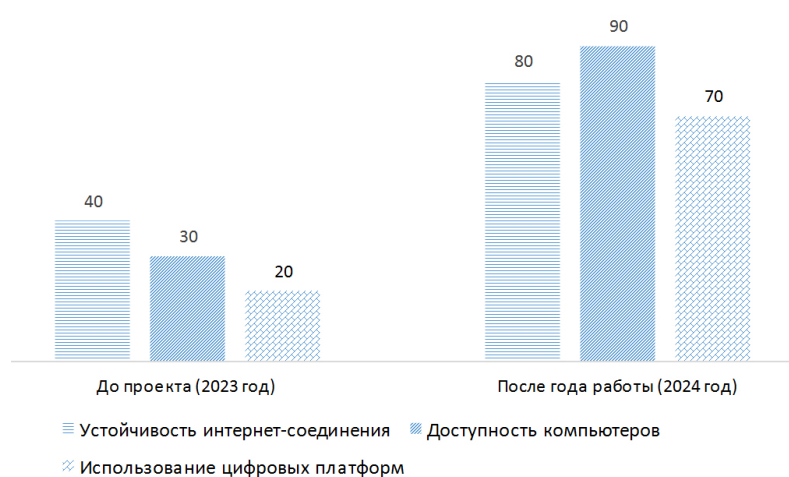


Рис. 1. Отражение дельты цифровой инфраструктуры

цифровыми ресурсами. Доступность компьютеров для обучающихся выросла до 80%, что позволило большему количеству учеников активно использовать технику для обучения. Использование цифровых образовательных платформ увеличилось до 70%, что свидетельствует о более глубоком внедрении технологий в учебный процесс.

Дельта приращения по показателям:

- «устойчивость интернет-соединения» выросла на 50%;
- «доступность оборудования» увеличилась на 50%;
- «использование цифровых платформ» возросло на 50%.

Эти результаты показывают значительное улучшение цифровой инфраструктуры школы. Обновление оборудования и улучшение доступа к Интернету стали основой для внедрения цифровой образовательной среды и позволили школе выйти на новый уровень организации учебного процесса.

До участия в проекте, в 2023 году, большинство педагогов имели низкий уровень владения цифровыми инструментами. Только 10% педагогов могли уверенно работать с цифровыми технологиями. Лишь 15% педагогов участвовали в программах повышения квалификации, направленных на развитие цифровых навыков, что указывало на нехватку подготовки и низкую мотивацию к освоению новых методов обучения у большей части педагогического коллектива.

Однако после одного года работы в проекте произошли значительные изменения. Уровень владения цифровыми инструментами среди педагогов вырос до 65%, что свидетельствует о заметном прогрессе в освоении технологий. Уча-

стие в программах повышения квалификации увеличилось до 55%, что говорит о высокой мотивации педагогов к обучению и повышению своей профессиональной квалификации.

Дельта приращения:

- уровень владения цифровыми инструментами увеличился на 50%;
- участие педагогов в программах повышения квалификации возросло на 60%.

Эти данные подтверждают успешность программы повышения цифровой компетентности педагогов. Педагоги стали активно применять цифровые технологии в учебном процессе, что позволило улуч-

шить качество образования и повысить эффективность взаимодействия с учениками.

До начала проекта вовлечённость учеников в использование цифровых ресурсов была крайне низкой. Только 20% учеников использовали цифровые технологии в процессе обучения, а участие в онлайн-курсах составляло всего 15%. Это отражало ограниченные возможности для работы с цифровыми платформами, что существенно сказывалось на качестве образования и доступе к современным ресурсам.

После года работы в проекте картина изменилась. Процент обучающихся, использующих цифровые ресурсы, вырос до 70%, что свидетельствует о значительном увеличении вовлечённости учеников в учебный процесс с использованием цифровых технологий. Участие в онлайн-курсах увеличилось до 60%, что позволяет говорить о высокой активности учеников в

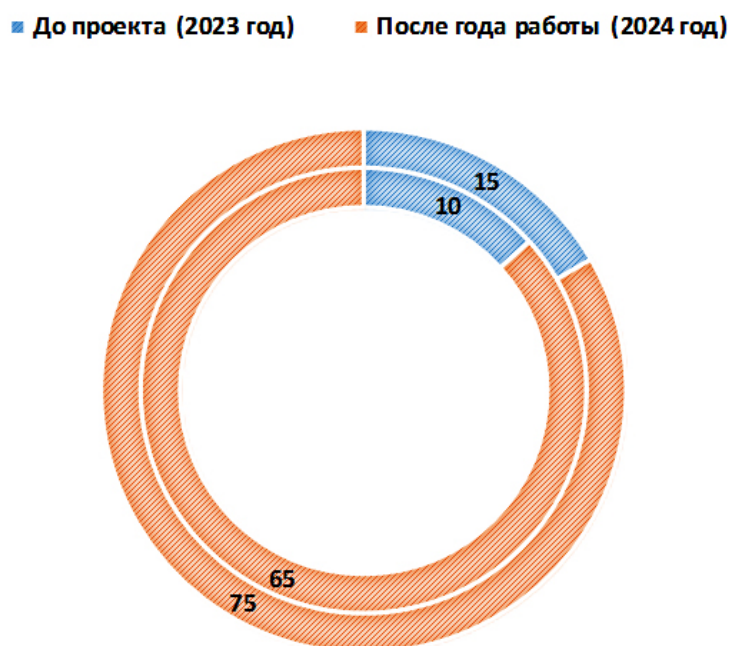


Рис. 2. Отражение дельты цифровой компетентности педагогов

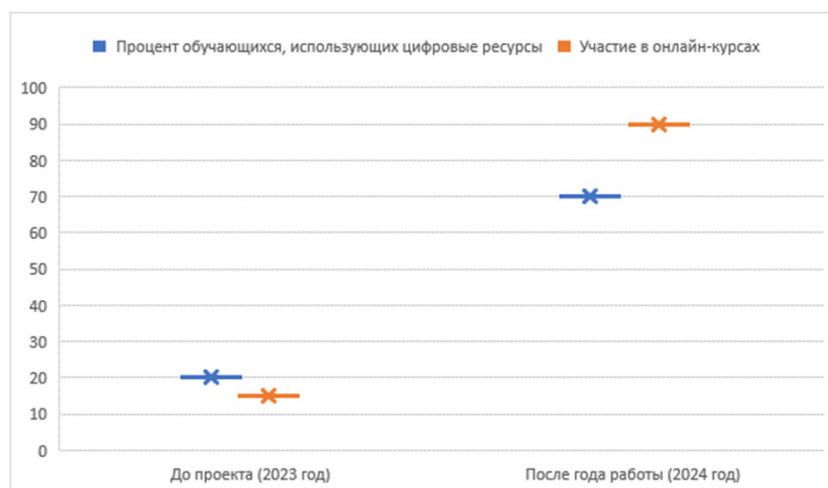


Рис. 3. Отражение дельты вовлеченности обучающихся

освоении дистанционных форм обучения и дополнительных образовательных возможностей.

Дельта приращения:

- вовлечённость учеников в использование цифровых ресурсов увеличилась на 50%;
- участие в онлайн-курсах возросло на 45%.

Эти результаты показывают, что внедрение цифровой образовательной среды в школе способствовало значительному росту вовлечённости учеников. Они стали более активно использовать цифровые технологии в обучении, что расширило их образовательные возможности и способствовало повышению качества учебного процесса.

Сравнительный анализ ключевых показателей до и после первого года внедрения показывает, что улучшение цифровой инфраструктуры стало основой для роста цифровой компетентности педагогов и вовлечённости учеников в использование цифровых технологий. Прогресс, достигнутый школой, подтверждает эффективность комплексного подхода к внедрению ЦОС, что может быть примером для других сельских школ, стремящихся к цифровой трансформации.

Опыт внедрения цифровых технологий в образовательный процесс показывает, что успешное использование новых инструментов зависит от всесторонней поддержки педагогов. Управленческая, методическая и техническая поддержка позволили школе достичь значительных результатов. Эти практики могут быть использованы в других школах, особенно в сельских и удалённых районах, где внедрение цифровых технологий является ключевым фактором повышения качества образования.

Развитие цифровой компетенции педагогов в МБОУ «Тасеевская СОШ № 1» Красноярского края, основанное на поэтапной диагностике, обучении, сетевом взаимодействии и внедрении цифровых инструментов, является успешной моделью для сельских школ. Данный опыт доказывает, что при всесторонней поддержке, в том числе при обучении и методическом со-

проведении, преподаватели способны успешно осваивать цифровые технологии и повышать качество образовательного процесса. В результате исследования совместно были созданы различные методические материалы, такие как: авторские экспериментальные программы, лекционные курсы и учебно-методические комплексы («Цифровая компетентность педагогов», «Информационные технологии в образовании», «Технология адаптивного обучения» и другие), а также программы повышения квалифика-

ции и профессиональной переподготовки учителей. Эти разработки используются в системе научно-методического сопровождения регионального образования и активно внедряются в образовательный процесс. Они находят применение в форме лекций, семинаров, педагогической практики, в том числе в процессе переподготовки и повышения квалификации педагогов.

Библиографический список

1. Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации: паспорт приоритетного проекта, утвержденный Правительством РФ 25 октября 2016 г. URL: <http://static.government.ru/media/files/8SiLmMBgjAN89vZbUUtmuF5lZYfTvOAG.pdf>.
2. Коршунова В.В., Абрамов А.Н., Шнайдер Ю.В. Модель формирования цифровой компетентности педагогов школы на основе научно-методического сопровождения // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 9. Вып. 8. С. 696–702.
3. Бороненко Т.А., Федотова В.С. Исследование цифровой компетентности педагогов в условиях цифровизации образовательной среды школы // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2021. Т. 27. № 1. С. 51–61. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-tsifrovoy-kompetentnosti-pedagogov-v-usloviyah-tsifrovizatsii-obrazovatelnoy-sredy-shkoly>.
4. Гладилина И.П., Крылова М.Е. Цифровые компетенции в структуре компетентного подхода социального и профессионального становления личности // Современное педагогическое образование. 2019. № 11. С. 13–15.
5. Солдатова Г.У. Цифровая компетентность подростков и родителей: результаты всероссийского исследования. М.: Фонд Развития Интернет, 2013. 144 с.
6. Рылеева А.С. Модель формирования цифровой компетентности педагогов образовательной организации // Мир науки, культу-

ры, образования. 2021. № 2 (87). С. 97–99. DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-97-99

7. Топилина Н.В. Цифровая компетентность бакалавров педагогического профиля / Н.В. Топилина, И.И. Топилина // Kant. 2020. № 2 (35). С. 321–324. DOI: 10.24923/2222-243X.2020-35.68.

8. Коршунова В.В., Шнайдер Ю.В., Бортновский С.В., Коршунова Д.С. Анализ развития проекта «Школа Минпросвещения России»: опыт Красноярского края // Сибирский антропологический журнал. 2024. Том 8. № 1. С. 27–37

9. Пеша А.В. Развитие цифровых компетенций и цифровой грамотности в XXI веке: обзор исследований // Образование и саморазвитие. 2022. Том 17. № 1. С. 201–220. URL: <https://eandsjournal.kpfu.ru/ru/wp-content/uploads/sites/3/2022/04/171-15.pdf>.

10. Уваров А.Ю., Гейбл Э., Дворецкая И.В. и др. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования. М.: Изд. дом ГУ-ВШЭ, 2019. 343 с.

11. Рабинович П.Д., Заведенский К.Е., Кушнир М.Э., Храмов Ю.Е., Мелик-Парсаданов А.Р. Цифровая трансформация образования: от изменения средств к развитию деятельности // Информатика и образование. 2020. № 5. С. 4–14.

12. Хавенсон Т.Е., Котик Н.В., Королева Д.О. Цифровая технологическая готовность школьных учителей // Мониторинг экономики образования. 2020. № 8. С. 1–7.

13. Falloon G. From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework // Educational technology research and development. 2020. Vol. 68 (1). DOI: 10.1007/s11423-020-09767-4

14. Гриценко Н.С. Развитие цифровой ком-

петентности преподавателей в условиях дистанционного обучения // Промышленная революция 4.0: взгляд молодежи. Тула: ТулГУ, 2020. С. 85–86.

15. Компаниец А.А. О необходимости формирования цифровой компетентности у современного педагога как субъекта цифрового образовательного пространства // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. 2021. Т. 13. № 2. С. 120–129. DOI: 10.24866/VVSU/2073-3984/2021-2/120-129.

16. Носкова Н.В. Цифровая компетентность современного педагога: от теории к инновационной практике // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68–4. С. 45–49.

17. Токтарова В.И., Ребко О.В. Развитие цифровых компетенций в контексте цифровизации системы образования: опыт Марийского государственного университета. Информатика и образование. 2023. 8(1). С. 64–71. DOI: 10.32517/0234-0453-2023-38-1-64-71.

18. Уваров А.Ю. На пути к цифровой трансформации школы. М.: Образование и Информатика, 2018. 120 с.

19. Шариков А.В. Теоретические подходы к определению понятия цифровой грамотности. URL: <http://www.ifapcom.ru/files/2015/isct/presentations/sharikov.pdf>.

20. Шевчук Е.И. Диагностика сформированности информационной компетентности учащихся подросткового возраста // Теория и практика общественного развития. 2011. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostikasformirovannosti-informatsionnoy-kompetentnosti-uchaschihsya-podrostkovogo-vozrasta>.

УДК 371.3+37.047(571.51)

Волкова Е.С.

Большой фестиваль профессий Красноярского края «Билет в будущее»: модель событийного самоопределения подростка

В статье представлена модель самоопределения подростков и старшеклассников «узнаю» – «пробую» – «понимаю» для организации профориентационных образовательных практик и событий. Делается обобщение опыта реализации Большого фестиваля профессий, вывод о целесообразности тиражирования данной модели как обязательного формата профориентационной деятельности, активизирующей процесс самоопределения подростка, а также делается предположение об обязательных компонентах, способствующих устойчивому самоопределению старшеклассника.

Ключевые слова: готовность к профессиональному самоопределению, профессиональная проба, рефлексия, устойчивость самоопределения.

The big festival of professions of the Krasnoyarsk Territory "Ticket to the future": a model of adolescent event self-determination

The article presents a model of self-determination of adolescents and high school students "learn" – "try" – "understand" for the organization of career guidance educational practices and events. The author summarizes the experience of implementing a Large festival of professions, concludes that it is advisable to replicate this model as a mandatory format of career guidance activities that activate the process of adolescent self-determination, and suggests mandatory components that contribute to the sustainable self-determination of high school students.

Keywords: readiness for professional self-determination, professional probation, reflection, stability of self-determination.

Предпосылки фестиваля: о проекте в регионе и содержательных основах модели

Ситуация выбора профессии, принятия решения относительно своего будущего пути – одно из важнейших событий в жизни подростка, определяющее, с одной стороны, его взросление, с другой стороны, его готовность к решению предстоящих социокультурных задач в ходе жизнедеятельности. По данным многочисленных исследований, подросток, находясь в ситуации выбора профессии, зачастую самостоятельно не может ответить на вопрос: кем бы он хотел стать? Либо его ответ неустойчив и основан на отрицании устоявшихся мифов о различных профессиях, особенно традиционных [1].

И лишь малая часть подростков и старшеклассников не испытывает трудности при выборе профессионального направления. Одна из причин – включенность в практическую деятельность, когда ими осваиваются способы деятельности и навыки работы с различным предметным материалом, где школьники создают командные или индивидуальные продукты, демонстрируют экспертному сообществу достигнутые результаты, победы. Это, как правило, многопрофильная система дополнительного образования, системное участие детей в сопровождении учителей-предметников в различных олимпиадах, имеющих практическую и социальную значимость. Часто таких ребят в педагогическом сообществе называют высокомотивированными детьми. Конечно, опытный учитель понимает, что формирование устойчивой мотивации к деятельности – это особая педагогическая работа в образовательной среде. В повседневной жизни появление мотива продиктовано нашими потребностями самого различного уровня. В образовательной же среде для становления необходимого мотива нужны специальные условия, целенаправленные педагогические действия. Формирование устойчивых мотивов к совершению действий, регулярному занятию тем или иным видом деятельности – это основа для будущего са-

моопределения человека.

Кроме этого, в своей статье «Самоопределение: модель и способ организации» авторы А.А. Попов, М.С. Аверков и М.А. Матюнина выделяют ключевой фактор самоопределения – «специально организованная рефлексия культурного материала, происходящая в режиме пошагового "снятия" основных социальных структур, организующих собой этот материал: сначала норм поведения, затем способов деятельности, затем социокультурных императивов» [2].

Из этого следует, что необходимо *специальное образовательное профориентационное пространство*, которое бы активизировало интерес подростка к самоопределению, давало внутренний импульс, потребности, на основе которых уже возникнет мотив к определенному виду деятельности. И самое важное в этом пространстве – путем рефлексии понять самим учеником свои мотивы и способы деятельности. Очевидно, что это специальная работа с определением основного результата профориентации, пошагового пути к этому результату, выделению педагогических позиций и организационных условий, осмысленной рефлексии самим школьником как минимум собственных способов деятельности. В 2018 году проект ранней профессиональной ориентации учащихся 6–11-х классов общеобразовательных организаций «Билет в будущее» (далее – Проект, проект «Билет в будущее») предложил такие подходы и форматы в рамках реализации федерального проекта «Успех каждого ребенка» национального проекта «Образование».

На территории Красноярского края Проект реализуется с 2019 года. Приступая к реализации Проекта, регион нарабатывал собственные профориентационные практики, схемы взаимодействия субъектов, реализующие их. Такими практиками в первую очередь являлись профильные классы, совместные профориентационные проекты школ с системой среднего и высшего профессионального образования, программы дополнительного образования, с 2016 года реализация юниорской линейки в чемпионатных ци-

клах «Молодые профессионалы» (представляет собой чемпионат профессионального мастерства в рамках всероссийского движения).

С началом реализации в нашем регионе проекта «Билет в будущее» в регионе сформирована инфраструктура, включающая двух региональных операторов (Красноярский краевой Дворец пионеров и Красноярский колледж сферы услуг и предпринимательства), муниципальных координаторов, ответственных за реализацию Проекта в муниципальных образованиях (61 человек), педагогов-навигаторов, ответственных за сопровождение обучающихся на этапах реализации Проекта в общеобразовательных организациях. Сформированы площадки-организации, на базе которых проводятся профпробы Проекта. О задачах работы и их функционале будет сказано далее.

Главная содержательная задача Проекта – *формирование осознанности и готовности к профессиональному самоопределению, построение индивидуальной образовательно-профессиональной траектории обучающихся 6–11-х классов* [3], где под осознанностью понимается обращение внимания и направленность сознания на сведения, которые меняют субъектную организацию подростка в ситуации профессионального самоопределения [1]. Под *готовностью к профессиональному самоопределению* (ГПС) понимается способность человека быть субъектом своих выборов: самостоятельно формировать и корректировать свой образовательно-профессиональный маршрут, учитывая смысловую и инструментальную стороны профессионального самоопределения. Далее подробнее будут рассмотрены эти понятия.

Для нас значительным шагом стало то, когда Проект позволил точно назвать и обозначить образовательные результаты, связанные с ранним профессиональным самоопределением школьников. Это навык осознанного и самостоятельного выбора будущего профессионального направления, способность к рефлексии собственного опыта, полученного в ходе профессиональных проб и умение планировать свои индивидуальные образовательные траектории при освоении конкретных навыков и компетенций, необходимых для выбранного профессионального направления, а также ориентация профессиональных проб на актуальный запрос региональной экономики края. Кроме этого, важнейшим этапом явилась разметка позиций, отвечающих за определенные задачи в общем поле ранней профессиональной ориентации. Такими позициями стали:

1) *педагоги-навигаторы* (наставники сопровождения); задача педагогов-навигаторов – сопровождение школьников в ходе цикла реализации Проекта: точка входа в Проект, проведение профориентационных уроков, профориентационной онлайн-диагностики на платформе Проекта, запись на профориентационные пробы, организация рефлексии и целеполагания;

2) *наставники профессиональных проб и площадки* – организаторы профпроб в сотрудничестве с предприятиями; образовательные организации (преимущественно СПО, ДО), которые разрабатывают программы профессиональных проб, подготавливают наставников и реализуют профпробы в рамках цикла Проекта;

3) *муниципальные координаторы, специалисты муниципальных органов управления образованием*, которые координируют реализацию проекта в муниципалитете, обеспечивают взаимодействия школ, площадок, работодателей, взаимодействуют с региональным оператором Проекта;

4) *региональные операторы*, которые отвечают за реализацию Проекта в регионе, выполнение показателей, координацию всех субъектов.

С 2019 года Проект охватил 97 266 детей 6–11-х классов Красноярского края, которые приняли участие в мероприятиях по профессиональной ориентации, из них в 2024 году в активной позиции принимали участие 29 442 обучающихся. В 2024 году 576 педагогов-навигаторов от Красноярского края, отвечающих в Проекте за сопровождение детей, прошли обучение по программе повышения квалификации в объеме 36 академических часов, что на 18,76% (91 человек) больше в сравнении с количеством педагогов-навигаторов, завершивших образовательную программу в 2023 году. Также в регионе площадками разработано более 200 программ, по которым проводятся профессиональные пробы. Документом, определяющим содержание и способы реализации профессиональной пробы, является её программа. Площадка профпробы для профессий, входящих в перечень профессиональных направлений Проекта, разрабатывает пакет программ профессиональных проб, состоящий из:

- профессиональных проб ознакомительного вида в очном формате;
- профессиональных проб базового вида в очном формате;
- профессиональных проб ознакомительного вида в онлайн-формате;
- профессиональных проб базового вида в онлайн-формате.

Программа профессиональной пробы состоит из 4 этапов:

- 1) введение;
- 2) постановка задачи;
- 3) выполнение задания;
- 4) контроль, оценка и рефлексия.

По своей сути, программа профессиональной пробы – это содержательное и организационное основание работы площадки как организатора профессиональной пробы [3]. Такой организационный ресурс сформирован совместными усилиями министерства образования Красноярского края и региональных операторов на протяжении шести лет реализации проекта «Билет в будущее»

и восьми лет координирования Движения «ЮниорПрофи» (чемпионатный цикл соревнований «ЮниорПрофи» по инженерно-техническим, творческим и агро-компетенциям).

В качестве основного образовательного результата ранней профориентационной работы проект «Билет в будущее» определяет такой результат как *готовность к профессиональному самоопределению* (ГПС). Подробнее о теоретических основаниях и подходе можно в методических рекомендациях проекта «Билет в будущее».

Приведем из них часть характеристики, где говорится, что «готовность к профессиональному самоопределению является комплексной характеристикой, имеющей как смысловую, содержательную, так и инструментальную стороны. К *смысловой стороне* ГПС относятся мотивационно-личностные предпосылки выбора профессии: интересы, мотивы, способности субъекта, его когнитивные качества, особенности нервной системы и др., а также готовность к выбору профессии в узком смысле слова – то есть осознание и принятие на себя задачи профориентации как таковой, наличие внутренней мотивации (интереса) для ее решения. К *инструментальной стороне* ГПС относится уровень информированности о современном мире профессий, системе профессионального образования, способность использовать другие специальные знания и навыки, которые входят в понятие карьерной грамотности. Сформированность как смысловых, так и инструментальных аспектов ГПС приводит к готовности обучающегося *деятельно* вкладываться в процесс самоопределения, инициативно и самостоятельно выстраивая индивидуальную образовательно-профессиональную траекторию. Таким образом, ГПС у обучающихся 6–11-х классов предполагает формирование и развитие трёх компонентов готовности к профессиональному самоопределению: *мотивационно-личностного (смыслового), когнитивного и деятельностного*» [3].

Итак, в профориентационной работе проект «Билет в будущее» предлагает каждому его участнику пройти поэтапный содержательный путь, который ведёт к формированию и развитию у подростков готовности к профессиональному самоопределению. Путь предполагает участие обучающихся в шести этапах основного цикла Проекта с условными названиями: I – «Увлекаюсь», II – «Понимаю», III – «Узнаю», IV – «Пробую», V – «Осознаю», VI – «Планирую». Каждый из этапов – это специально подобранные способы и методики профориентационной работы, которую осуществляют вышеперечисленные позиции Проекта: педагоги-навигаторы, наставники профпроб, партнеры, координаторы, администраторы, региональные операторы, площадки. Данные способы, методики и форматы включают в себя профориентационные уроки, профориентационные диагностики («Мои интересы» – для 6, 8, 10-х классов, «Мои ориенти-

ры», «Мой профиль» – для 7, 9, 11-х классов, «Мои качества» – для 6, 8, 11-х классов и «Мои способности»), инструменты организации рефлексии, планирования, целеполагания, профессиональные пробы.

Данный комплекс профориентационной работы позволяет достигать:

- во-первых, формирование основного образовательного результата, от которого у человека в дальнейшем зависит осознанность профессионального самоопределения;
- во-вторых, выделение ряда обязательных педагогических и организационных позиций, которые сопровождают и обеспечивают вышеуказанный путь;
- и в-третьих, конкретные разработанные форматы, а также платформенное решение – инфраструктурное ядро проекта.

Движение «ЮниорПрофи» содержательно основывается на знакомстве и освоении школьниками в возрасте от 10 лет ряда компетенций в соревновательных мероприятиях командным способом работы от двух до четырёх человек. Основной содержательный компонент Движения, который обеспечивает его целостность и результативность, – это компетенция. В контексте реализации Движения «ЮниорПрофи» компетенции относятся к сфере трудовой деятельности и включают способ действия и перечень трудовых навыков, необходимые для выполнения конкурсных заданий. Конкурсное задание – это ключевой элемент компетенции. Задание должно формировать у школьников целостное восприятие компетенции как сферы профессиональной деятельности, охватывающей все стадии работы и цикл создания продукции. Полное требование к содержанию компетенции задается её стандартом. Стандарт компетенции разрабатывается экспертным сообществом [4]. Такой контекст определения компетенции обусловлен профессиональным самоопределением участника Движения «ЮниорПрофи».

Преимущественно это инженерно-технические компетенции, сельскохозяйственные и творческие. Выбор направлений обусловлен приоритетом социально-экономического развития региона, наличием разноуровневых программ дополнительного образования по направлениям и способами работы, позволяющим вовлекать школьников в освоение практических задач. Всего в Движении 12 компетенций. Школьнику предлагается три направления/траектории для пробы себя в профессиональных компетенциях: «Мастерство», «Команда», «Стартап». На схеме (рис. 1) представлена реализация направления «Мастерство» [4].

Реализация направления «Команда» в Движении «ЮниорПрофи» – это те же принципы, только задача перед школьниками ставится из нескольких профессиональных направлений, и над ее выполнением работает слаженная команда юниоров из разных компетенций. Соревнова-

ДИЗАЙН ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК НА ОСНОВЕ ИНСТРУМЕНТОВ ЮНИОРПРОФИ



Реализация направления МАСТЕРСТВО

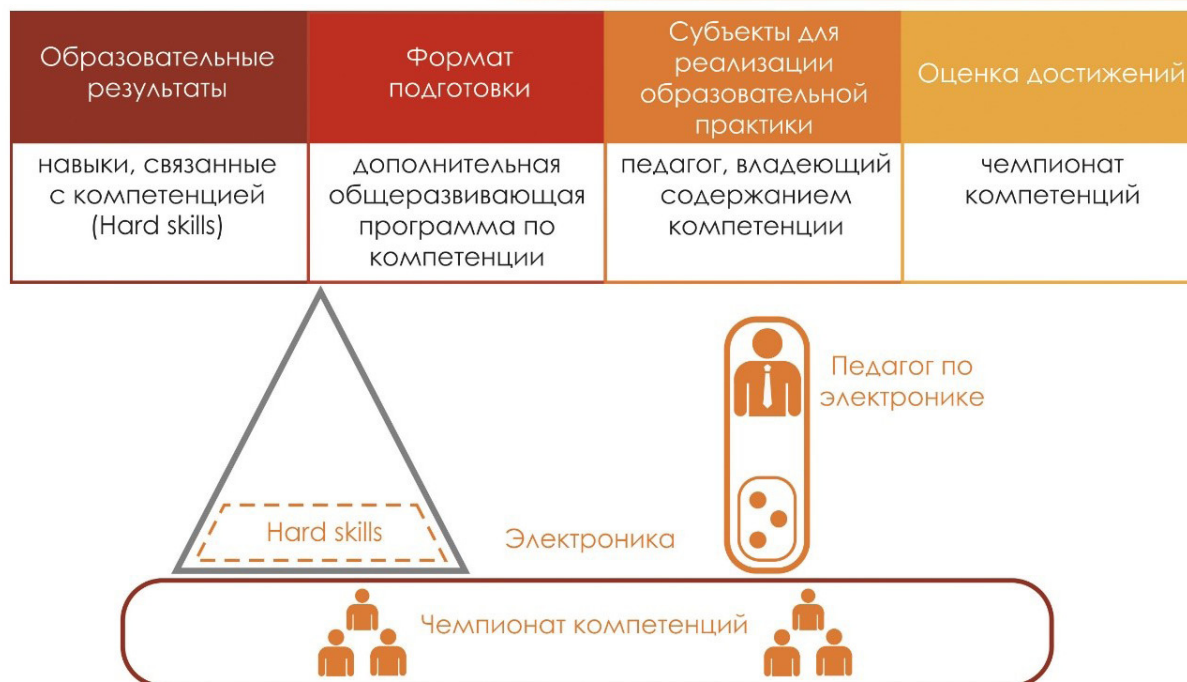


Рис. 1. Реализация направления «Мастерство» в рамках Движения «ЮниорПрофи»

ния носит название: «Чемпионат корпораций».

Задание Чемпионата корпораций имеет конкретную задачу, сопоставимую с производственной. Задание составляется с учетом выбранного набора компетенций для одной корпорации. Ввиду мультикомпетентности к заданию целесообразно применять название Проект. Задание должно быть составлено таким образом, чтобы все отделы корпорации (отделы формируются вокруг одной компетенции) выполняли свои части задания в течение всего рабочего времени, без простоев и ожидания результатов работы других отделов [5]. Например, «За минимальное время нужно доставить со склада потребителю лекарство, соответствующее его диагнозу. Для этого необходимо:

1. Произвести необходимый перечень лекарственных средств.
2. Собрать робота-доставщика.
3. Собрать и настроить макет «умного дома».
4. Изготовить электронную начинку часов.
5. Выполнить 3D-модели и техническую документацию на изготовление и сборку электронных часов.
6. Изготовить корпусные детали часов.
7. Собрать часы и подключить датчики.
8. Осветить ход работы корпорации в социальных сетях» [5].

Таким образом, содержательные и организационные рамки при разработке рассматриваемой нами модели самоопределения «узнаю–

пробую–понимаю» задавали два проекта – «Билет в будущее» и Движение «ЮниорПрофи».

Региональная команда к 2023 году в своем арсенале реализовывала вышеуказанные форматы в отдельных самостоятельных линейках. Каждая из них имеет индивидуальное содержание и формат, а также организационную структуру реализации (координаторы, эксперты, наставники, операторы, навигаторы и другие позиции и условия). При этом на выходе вышеуказанные проекты и форматы обеспечивают один и тот же результат – самоопределение подростков и старшеклассников, в том числе профессиональное, тем самым составляют единое образовательное профориентационное пространство. И чтобы данное пространство стало действительно осознаваемым школьником и родителем, чтобы оно стало ресурсным, его нужно «прожить» и ощутить первые результаты в определенный отрезок времени, с разметкой конкретных итогов и достижений для подростка в режиме «здесь и сейчас». Имеется в виду краткосрочное (от одного до трёх дней) участие подростка в специально обустроенном образовательном со-бытии, с пониманием (осознанием) полученного результата и дальнейшего шага развития. Именно о такой модели участия (модель событийного самоопределения) пойдет речь далее.

Учитывая данную необходимость, а также вышеуказанные содержательные основания и уже полученные нами результаты при реализации проектов (как положительные, так и отрица-



Рис. 2. Реализация направления «Команда» в рамках Движения «ЮниорПрофи»

тельные), мы замыслили такую модель осознанного самоопределения для событийного формата, которая бы:

1) позволила школьнику с разным уровнем мотивации и интереса к профессиям в предельно короткий срок пройти и освоить самое важное из предлагаемого пути проекта «Билет в будущее»; основной содержательный путь Проекта представляет собой следующие этапы, ведущие к готовности к самоопределению: I – «Увлекаюсь», II – «Понимаю», III – «Узнаю», IV – «Пробую», V – «Осознаю», VI – «Планирую»; *путь представляемой нами модели включает в себя шаги «узнаю – пробую – понимаю»;*

2) позволила школьнику, имеющему определённый уровень подготовки в конкретных направлениях (компетенциях), продемонстрировать свои достижения и получить квалифицированную оценку; в данном случае речь идёт о профессиональных направлениях, которые представлены соревновательными мероприятиями в Движении «ЮниорПрофи» (Чемпионат компетенций, Чемпионат корпораций, Конкурс «Проф-Старт»);

3) усилила осознанность подростков при выборе профессии путем организации рефлексии в следующей форме: групповая рефлексия в сопровождении опытного педагога-навигатора, выступающего тьютором во время события, и это является ключевым в предлагаемой нами модели;

4) позволила работодателям и образовательным организациям совместно разрабатывать и реализовывать такой формат профессиональной

пробы, которая, с одной стороны, даёт общее представление об отрасли, с другой – позволяет освоить частные процессы (компоненты) конкретной профессии;

5) масштабировать и транслировать педагогическому сообществу и другим субъектам профориентации действительно работающие инструменты профориентационной работы со школьниками.

Событийный формат был выбран по трём основным причинам:

- 1) заданный временной отрезок;
- 2) максимальный охват участников, которым предоставляются качественные пробы и которые вовлечены в процесс самоопределения;
- 3) основная – хорошо и правильно организованное событие как особое состояние человека:
 - к которому внутренне готовятся;
 - которое предельно эмоционально проживается;
 - которое долго и рефлексивно вспоминается.

В этом смысле событие позволяет достигать большего эффекта запланированных содержательных и организационно-управленческих результатов профориентации в заданный отрезок времени.

Кроме этого, описывая предлагаемую нами модель событийного осознанного самоопределения подростка, важно отметить, что в профессиональном сообществе при рассмотрении методик ранней профориентации в числе обязательных групп выделяют такие подходы, как: *мотивационно-активизирующий, информационно-*

обучающий, практико-ориентированный и диагностико-консультативный [3]. Формулировки могут быть иными в зависимости от авторских подходов, но суть так называемого обязательного минимума методик заключается в вышеуказанных подходах.

Итак, в своей модели мы опираемся на следующие подходы: мотивационно-активизирующий, практико-ориентированный и диагностико-консультативный. При этом в чистом виде диагностика вынесена за пределы фестиваля – эта задача первых этапов проекта «Билет в будущее».

Если говорить о формировании образовательного результата (готовности к профессиональному самоопределению), то предлагаемая нами модель способствует развитию таких ее компонентов, как:

- смысловой – развитие мотивационно-личностных предпосылок выбора профессии (интересы, мотивы, способности подростка);
- инструментальный – повышение уровня информированности о современном мире профессий, системе профессионального образования, способность использовать другие специальные знания и навыки, которые входят в понятие карьерной грамотности.

Таким образом, мы определили ключевые форматы, компоненты, подходы, способы работы, педагогические и организационные позиции, с помощью которых возможно построить образовательное со-бытие как особое профориентационное пространство, позволяющее участникам с разной мотивацией, разным уровнем интереса пошагово прийти к выбору профессионального направления или нескольких вариантов для их дальнейшей проверки путем организации образовательной траектории, то есть для дальнейшего становления третьего компонента готовности к профессиональному самоопределению – деятельного, который заключается в готовности обучающегося деятельно вкладываться в процесс самоопределения, инициативно и самостоятельно выстраивая индивидуальную образовательно-профессиональную траекторию. В дальнейшем в тексте мы будем рассматривать устройство данного события как *модель осознанного самоопределения для событийного формата* и пояснять, за счет чего модель сложилась.

Основу модели событийного самоопределения составляет поступательный пошаговый путь подростка, который он совершит во время участия в фестивале в режиме «здесь и сейчас». Каждый участник подберет несколько версий будущих профессий. *Путь состоит из трёх шагов: «узнаю» – «пробую» – «понимаю».* Формируя именно такой путь, мы исходим из необходимости в предельно короткие сроки активизировать самоопределение школьника, предоставив ему такие форматы, в которых это гарантированно произойдет. Учитывая особенности работы с современным школьником, такими фор-

матами стали: короткие мотивационные проморолики, эмоционально окрашенные выступления от состоявшихся профессионалов своего дела, демонстрация образцов современного оборудования и технологий. Эти форматы представляют собой первый шаг – «узнаю». Следующими форматами стали: профессиональные пробы, вовлекающие участника в практическую работу с расходными материалами, оборудованием, позволяющие создать «здесь и сейчас» на практике свой собственный продукт. Данный формат представляет шаг – «пробую». И обязательным завершающим этапом является рефлексия полученного опыта, постановка гипотез профессий, которые будут проверяться участником уже за пределами события. И это шаг – «понимаю». Данная логика обоснована обязательными элементами любой результативной образовательной практики, особенно в дополнительном образовании, которая обеспечивает у школьника: 1) общие представления о предстоящем предмете освоения («узнаю»); 2) возможность проявить на практике навык, умение работать с предметом (практико-ориентированная часть – «пробую»); 3) и самое важное понимание значимости предмета (в нашем случае – профессионального направления/отрасли/компетенции) для себя лично, и на основе этого понимания дальнейшее планирование возможных действий.

• *Ключевой формат модели* – фестиваль профессий. *Большой фестиваль профессий* – специальное профориентационное пространство, в ходе которого участник проходит путь: «узнаю» – «пробую» – «понимаю». Включает в себя профессиональные пробы, чемпионатные соревнования по вышеуказанным инженерно-техническим направлениям и организацию специального пространства групповой рефлексии со школьниками, а также открытый лекторий «Честно о важном. Выбор профессий». Участие в Фестивале профессий направлено на активацию самоопределения школьника и на формирование личностного и инструментального компонентов готовности к профессиональному самоопределению. Достигается это за счёт поступательного участия в представленных форматах фестиваля, за счёт работы таких педагогических позиций, как: наставник профпробы, тьютор – организатор рефлексии, педагог-навигатор, эксперт компетенции, отраслевой эксперт, спикер открытого лектория.

• *Ключевая технология модели* – профессиональная проба. Включает в себя два формата: решение кейсов и соревновательные мероприятия. Выбор профессиональной пробы определяется уровнем мотивации участника и его подготовкой.

• *Ключевая задача модели* – рефлексия опыта. Схема организации рефлексии будет представлена далее.

• *Ключевой отчуждаемый результат* (продукт, который получает участник) – выполнен-

ная задача во время профессиональной пробы, а также построение гипотезы профессий и основы плана проверки собственных гипотез. Фестиваль профессий, кроме того, что реализуется в рамках двух региональных профориентационных проектов «Билет в будущее» и Движение «ЮниорПрофи», осуществляется в региональной системе дополнительного образования. Специфика и результативность дополнительного образования, кроме всего прочего, обеспечивается наличием отчуждаемого продукта, который создает обучающийся в ходе реализации образовательных практик. А так как Большой фестиваль профессий – это именно образовательная практика, то ее результативность становится выше при наличии продукта, созданного участником (пусть даже в самом легком его варианте).

Итак, для школьника:

Это исследовательский Фестиваль профессий, где он сможет проверить свою гипотезу будущей профессии, ответить на вопросы: «В чем мой потенциал?», «Какую профессию выбрать?», «Чем я буду полезен обществу?», «Какой мой самый крутой навык?» На Фестивале профессий участник проходит путь: «узнаю» – «пробую» – «понимаю», который поможет определить несколько версий будущего выбора профессии.

Для педагогов и образовательных организаций:

Для педагогов-навигаторов проекта «Билет в будущее», тьюторов образовательных организаций Фестиваль профессий – это стажировочная площадка в освоении способов рефлексии и основ целеполагания с детьми. Это пространство презентации профориентационных форматов и инструментов проекта «Билет в будущее», Движения «ЮниорПрофи» для раннего профессионального самоопределения школьников, формирования у них умения делать осознанный выбор.

Для партнеров-работодателей:

Это площадка формирования узнаваемости, имиджа своих перспективных направлений и технологий среди подрастающего поколения как будущего кадрового потенциала, их лояльность и ориентированность к отрасли, индустрии.

Для родителей:

Это возможность познакомиться с современными профессиями и образовательными организациями, где этим профессиям обучают, получить консультации опытных тьюторов по поддержке своих детей в выборе профессии.

Фестиваль профессий является ключевым и итоговым событием проекта «Билет в будущее» и регионального Движения «ЮниорПрофи» в Красноярском крае. Участниками Фестиваля являются школьники 6–11-х классов общеобразовательных организаций Красноярского края.

Учредитель: министерство образования Красноярского края.

Операторы: Красноярский краевой Дворец пионеров и Красноярский колледж сферы услуг и предпринимательства при поддержке Фонда гуманитарных проектов, г. Москва.

Архитектура программы Фестиваля профессий представлена направлениями: «узнаю» – «пробую» – «понимаю», ведущими школьников к развитию осознанного самоопределения и выбору будущего профессионального развития с опорой на мотивацию, подготовку, опыт.

Направление «Узнаю»

Участник знакомится с ведущими отраслями региона, перспективами развития рынков и профессий региона. Это пространство общения и консультаций носителей профессий от предприятий, партнеров проекта «Билет в будущее», Движения «ЮниорПрофи». Партнеры, предприятия, компании представляют оборудование для выставки и экспозиции. Это могут быть лабораторные образцы – обучающие тренажеры, симуляторы для решения кейсовой задачи, позволяющие протестировать базовые навыки и познакомить участников со спецификой предприятия/профессии/отрасли. Приветствуется крупное оборудование, например: автомобиль, промышленный экспонат, макет транспортного хаба.

В направлении «Узнаю» важным форматом выступает *открытый лекторий*: «Честно о важном. Выбор профессии». Это выступления и встречи со школьниками профессионалов своего дела самых разных направлений: от представителей творческих индустрий до известных ученых и инженеров, а также успешных предпринимателей. Участники фестиваля самих популярных спикеров узнают, как увлечение помогает стать конкурентоспособными, как важно уже сегодня быть любознательным, ставить перед собой сложные задачи и какие это даёт преимущества в будущем. Какие навыки, качества личности помогают построить успешную карьеру, а также ребята могут задать свои вопросы представителям разных профессий.

Таким образом, основные задачи шага «Узнаю» следующие:

- активизировать мотивацию и интерес у школьника к одной или нескольким профессиональным отраслям;
- сформировать представления о них;
- раскрыть для участников возможности трудоустройства;
- продемонстрировать новейшее оборудование/образцы продукции отрасли;
- поговорить «вживую» с носителями профессий;
- разоблачить имеющиеся мифы о невостребованности, несовременности ряда профессий.

Направление «Пробую»: решение кейсов

В направлении «Пробую: решение кейсов» пространство представлено профессиональными отраслями. Маршрут для каждого школьника включает посещение трёх отраслей и шести профессий. На протяжении всего мероприятия каждую группу сопровождает волонтер.

Участник непосредственно вовлекается в профессиональную пробу. Школьник знакомится с профессиями через выполнение кейсовых заданий в разных сферах профессиональной деятельности вместе с отраслевыми экспертами и наставниками. В начале каждого выполнения кейса представлен лекторий с погружением участников в перспективы развития отрасли. Профессиональные отрасли и направления 2024 года: ракетно-космическая, аграрная, креативная, образование и педагогика, золотодобывающая, нефтегазовая, инженерия. Каждый участник Фестиваля профессий пробует в режиме «здесь и сейчас» шесть профессий из трех разных профессиональных сред. Одна профессиональная проба включает в себя контекст отрасли, предоставляемой экспертом, и решение двух кейсовых заданий в рамках профессий данной отрасли. Держателем кейса выступает площадка проекта «Билет в будущее» в партнерстве с реальным сектором экономики. Перечень профессиональных сред обусловлен совместной работой площадок проекта «Билет в будущее» с отраслевыми партнерами региона.

В качестве *дидактических единиц* при разработке содержания кейса мы используем следующие варианты:

- *Схема* – в кейсе представляется схема устройства отрасли (объекта) или схема процесса (деятельности). Основная задача профессиональной пробы – создание школьником схемы по вводным материалам, а не работа с готовой.
- *Понятие* – в кейсе представлена идеализация (основной принцип), а не определение. Школьники должны усвоить какое-то базовое понятие и принцип его работы для выбранного профессионального направления/профессии/компетенции.
- *Ситуация* – в кейсе представлен сбой в обычной ситуации определенной профессии, а не работа по алгоритму. В ходе профпробы участнику необходимо придумать способ выхода из ситуации, опираясь на вводные данные.
- *Модель* – в кейсе представлены схемы, макеты, математические модели, компьютерные модели. В ходе профпробы перед участниками ставятся задачи на преобразование и определение параметров, их зависимости друг от друга.

При выборе отрасли и конкретной профессии мы, во-первых, опираемся на актуальность для нашего региона, взаимодействуя с региональными органами исполнительной власти, а во-вторых, в очень тесной связке сотрудничаем с ключевыми работодателями (в т.ч. с малыми инновационными компаниями). При разработке содержания кейса мы приглашаем в качестве держателей кейсов организации СПО или ВПО, организации дополнительного образования в обязательном сотрудничестве с работода-

телями. Такая связка позволяет удерживать две важнейшие позиции в профессиональной пробе. Во-первых, это трансляция контекста отрасли и профессии. И здесь ведущую роль на себя принимает партнер-работодатель. А во-вторых, непосредственная постановка задачи и взаимодействие со школьником в ходе ее выполнения. С этим уже отлично справляются образовательные организации. Не секрет, что при привлечении реального сектора экономики в различные наши образовательные форматы и практики, зачастую мы сталкиваемся с проблемой, что сотрудники предприятий испытывают сложность в выстраивании коммуникации со школьниками, в удержании динамики, интереса подростка. В свою очередь, и образовательная организация в вопросах знакомства школьников с профессией или отраслью также испытывает сложности в части удержания приоритетов развития профессии, самых свежих и актуальных технологий. В связи с этим, на наш взгляд, организуя профессиональную пробу, особенно в формате масштабного события, в котором принимает участие большое количество школьников, удерживать качество, современность и динамику профессиональной пробы позволяет совместная работа образовательной организации – в нашем случае – СПО, ВПО или дополнительное образование с партнером-работодателем.

Направление «Пробую: "ЮниорПрофи"»

Это направление Большого фестиваля профессий представлено соревнованиями участников с высоким уровнем мотивации по модели Движения «ЮниорПрофи»: от мастерства до собственного стартапа. Включает в себя:

- Чемпионат компетенций – соревнования команд по 12 профессиональным компетенциям. *Основная задача* для участника: освоить роль «я мастер в определенной компетенции»;
- Чемпионат корпораций – соревнования полипрофессиональных команд над выполнением общего задания. *Основная задача*: освоить роль «я начинающий профессионал в команде»;
- Конкурс «ПрофСтарт» – соревнования по разработке и презентации предпринимательских проектов и стартапов на основе инженерно-технических компетенций. *Основная задача*: попробовать себя в роли предпринимателя.

Компетенции чемпионата: «АгроБиотехнологии», «Бренд-менеджер туристских пространств», «Инженерный дизайн CAD (САПР)», «Интернет вещей (умный город)», «Лабораторный химический анализ», «Лазерные технологии», «Лесоводство», «Мобильная робототехника», «Мультимедиакоммуникации: сопровождение инженерных проектов», «Прототипирование», «Электромонтажные работы», «Электроника».

Участники направления «Пробую: ЮниорПрофи» – команды Чемпионата компетенций, Чемпионата Корпораций и Конкурса «ПрофСтарт» приглашаются по итогам отборочных этапов, проводимых в регионе или в муниципалитете. Команды работают на протяжении всей программы Фестиваля, выполняя задания. В завершение определяются победители в каждой компетенции.

Таким образом, направление «Пробую» продолжает работать в мотивационно-активизирующем подходе за счёт демонстрации образцов оборудования и продукции в профессиональных отраслях и направлениях. При этом основное назначение данного шага в модели – *выполнение задач практико-ориентированного подхода*. Выбор и участие в профессиональных пробах обеспечено разноуровневостью (разными маршрутами участия) в зависимости от мотивации школьников, уровня их подготовки в том или ином профессиональном направлении (компетенции).

Иными словами, предлагаемая нами модель:

1) *для школьников с низкими уровнем интереса, мотивации или осведомлённости о рынке труда* – это проба нескольких профессий (их элементов) через работу с понятиями, ситуациями, со схемами или моделями, являющимися частью профессий, что *является профессиональной пробой ознакомительного формата, или ознакомительным уровнем участия*;

2) *для школьников с высоким уровнем мотивации, а также с уровнем подготовки в определенном направлении* – это демонстрация своего результата и достижения в одной профессиональной компетенции через соревновательные мероприятия Движения «ЮниорПрофи», что *является профессиональной пробой продвинутого (углубленного) уровня, или продвинутым уровнем участия*.

Для нас принципиально важно в одном пространстве, в режиме «здесь и сейчас» представить школьнику разные маршруты на пути к выбору своего будущего направления (о чём говорилось в начале). И эти маршруты зависят от интересов ребёнка, его способностей, знаний. Такая разноуровневость при реализации образовательных программ, или практик, или краевых массовых мероприятий является важнейшей особенностью в системе дополнительного образования нашего региона.

Направление «Понимаю»

Это ключевой шаг в предлагаемой нами модели событийного самоопределения подростков, представленный работой большой команды тьюторов-консультантов, опытных педагогов-навигаторов проекта «Билет в будущее», которые помогают школьникам проанализировать полученный опыт участия в фестивале, проекте и других профориентационных практиках, сконструировать гипотезы профессионального вы-

бора, провести рефлексию. На Фестивале профессий это специальное пространство групповой рефлексии, а также индивидуальных и групповых консультаций для подростков и их родителей. Тьюторы-консультанты оказывают поддержку и сопровождение участникам в их выборе – это является завершающим этапом маршрута.

Направление «Понимаю» решает задачу развития осознанности подростков при выборе профессии. В модели проведения Фестиваля в Красноярском крае это ключевая задача и региональная особенность. Для реализации данного направления мы приглашаем педагогов – навигаторов проекта «Билет в будущее». Команда педагогов подходит подготовку (от одного до трёх семинаров), выделяя наиболее эффективные инструменты организации рефлексии, предлагаемые в проекте «Билет в будущее»: методика рефлексивного занятия, построение индивидуальной траектории участника, анализ результатов профориентационной диагностики, интерпретирование составленного индивидуального профиля подростка на платформе проекта. Непосредственно на фестивале рефлексия организована из расчета: один педагог на группу школьников 10–12 человек.

Для организации работы тьюторов во время фестиваля нами разработан инструмент: рабочая тетрадь организации рефлексии и планирования «От интереса – к выбору профессии». Основные разделы рабочей тетради:

- оценка подростком его ситуации профессионального выбора;
- рефлексия участия в профпробах;
- оформление собственных гипотез профессий;
- построение основы дальнейшего плана – индивидуальной траектории.

На сайте Красноярского краевого Дворца пионеров в разделе Региональный ресурсный центр размещена полная версия рабочей тетради «От интереса – к выбору профессии», а также методические рекомендации организации и проведения Фестиваля профессий, которые позволяют организаторам оформить свою концепцию фестиваля, сконструировать программу для участников.

Таким образом, учитывая общий ход реализации проекта «Билет в будущее» и Движения «ЮниорПрофи», пройденный путь участия в Фестивале профессий «узнаю» – «пробую» – «понимаю» за предельно короткий период времени способствует развитию у его участников личностного и инструментального компонентов готовности к профессиональному самоопределению. Разумеется, у каждого участника это проявится в свой период самоопределения. Так, для участников соревновательных мероприятий «ЮниорПрофи», уже имеющих уровень подготовки в определенной компетенции, участие усиливает инструментальную сторону – освоение навыков



Рис. 3. Модель собственного определения подростка посредством реализации Движения «ЮниорПрофи»

и компетенций. У участников, интерес которых еще не ярко выражен, участие способствует выбору нескольких направлений. И в первом, и во втором случае путём специально организованной рефлексии закладывается основа для развития следующего компонента готовности к профессиональному самоопределению – *деятельного* – способности планировать, ставить цели и выбирать свой образовательный маршрут в соответствии с одним или несколькими направлениями.

Реализация в муниципалитетах профориентационных событий на регулярной основе по описанной модели будет иметь значительный эффект в муниципальных системах ранней профессиональной ориентации учащихся. За счет аккумуляции в одном месте эффективных инструментов и форматов профориентационных практик у муниципалитета будет возможность на регулярной основе обновлять вместе с заинтересованными субъектами профориентации собственные задачи на год в этом направлении, предоставляя детям и родителям реальные ресурсы для самоопределения и перспективу будущей профессиональной самореализации на территории.

Таким образом, представляемая нами модель Большого фестиваля профессий решает следующие задачи:

- *Для школьника:* 1) это развитие компонентов готовности к профессиональному выбору, связанных с повышением осознанности и самостоятельности в планировании личных профессиональных перспектив, а также компонентов, связанных с освоением кон-

кретных навыков и способностей (инструментальная сторона профессионального самоопределения); 2) предоставление возможности участникам во время события пройти шаги, позволяющие поэтапно сформировать представления как минимум о трех разных профессиональных отраслях, попробовать реализовать ряд действий в них и проанализировать полученный опыт. Данные шаги позволяют заложить основу осознанного профессионального самоопределения.

- *Для родителей:* 1) получение рекомендаций по возможной помощи самоопределяющимся подросткам; 2) получение современной и актуальной информации о наиболее перспективных и востребованных в ближайшем будущем профессиях и отраслях экономики Красноярского края.

- *Для педагогов и специалистов:* 1) освоение способов организации рефлексии и планирования подростками своей будущей образовательно-профессиональной траектории; 2) демонстрация форматов, направленных на активизацию профессионального самоопределения обучающихся.

- *Для общеобразовательных организаций:* повышение доли обучающихся, совершивших обоснованный выбор образовательно-профессионального маршрута.

- *Для работодателей:* привлечение мотивированных обучающихся к производственным задачам, повышение интереса к конкретным организациям.

Выводы и перспективы

Занимаясь вопросами ранней профессиональной ориентации, ее субъекты должны удерживать результативность. Сложность прогноза и тем более удержания запланированного результата заключается в его долгосрочности. То есть судить по хорошо организованной профориентационной работе или не очень хорошо организованной можно только спустя годы.

Подробный и детальный анализ результатов образовательной профориентации рассмотрен в статье «Результаты образовательной профориентации и их оценка: модель "Четыре цветные корзины"» Игоря Станиславовича Сергеева. В статье автор не просто поднимает актуальные вопросы результативности профориентации, но и целесообразно «обостряет» необходимость выбора подходов к оценке: от необходимых формальных (вроде создания условий) до так называемых сложных оценок, связанных с качеством выбора подростка. Для нас принципиально важным становится такой критерий оценки результативности профориентации, как *устойчивость принятого решения* – «показывает степень устойчивости установки студента ... на избранную профессию» [6].

Кроме этого, в одной из статей Н.С. Пряжникова и Е.Ю. Пряжниковой «Размышления о профессиональном самоопределении» при рассмотрении некоторых важных концептуальных и теоретических вопросов профориентации приводится ключевая мысль о том, что «профориентация на основе прогнозирования развития отечественного рынка труда является наиболее продуктивной» [7]. И далее авторы рассуждают о практической стороне реализации варианта прогнозирования развития российского общества (в том числе в контексте развития рынка труда) с привлечением к этому процессу школьников в активной позиции. Это могут быть совместные с учащимися рассуждения о будущем экономики страны, своего региона, своего города, обсуждение качеств человека-гражданина, «героя своего времени», которые востребованы при разных вариантах развития нашей страны.

Реализуя модель самоопределения в рамках Большого фестиваля профессий, мы говорим о результате и его качестве в профориентационной работе, имея в виду *качество принятого старшеклассником решения*. На что именно опирался школьник, принимая решение, а самое главное: в новой для себя роли – роли студента, осваивающего профессию, или молодого сотрудника организации – *остаётся ли он в активной субъектной позиции по отношению к сфере выбранной деятельности, насколько он включен в неё?* Ведь от включённости в деятельность зависит и удовлетворённость жизнью в целом. В свою очередь, включённость в сферу деятельности зависит от того, насколько человек понимает, как устроена эта сфера деятельности, какова ее роль в развитии общества. Конечно же, такая

суть вещей говорит о необходимости развития у современного школьника системного понимания мироустройства. Возвращаясь к утверждениям одного из основоположников теоретических основ профориентации С.Н. Пряжникова о необходимости рассматривать «более сложные и реальные "пространства" самоопределения, чем традиционный мир профессий и варианты дальнейшего профессионального образования как перспективы социально-экономического развития общества» [7], мы предполагаем, что эффективность профориентационной работы сейчас, с её отложенным результатом на будущее и результатом «в долгую», должна иметь такой обязательный (назовём его пока «образовательный») результат, как *формирование общего представления об устройстве и развитии общества* – представления о том, от чего зависят современные экономические, социальные, культурные, производственные сферы общества, *о роли труда и вклада человека в них*. Задача высшего порядка – заложить такую основу, которая позволит школьнику выбирать и «идти в профессию» со своей задачей-миссией, то есть задачей вклада в сферу деятельности, с которой он себя ассоциирует. На наш взгляд, достройка профориентационной работы таким, назовем это пока ценностно-смысловым (общественно значимым) слоем, то есть не только личностным, не только инструментальным, не только практико-ориентированным, но и именно общественно-ценностным – это задача следующего шага в обустройстве ранней профориентации, от которого зависит результативность профориентационной работы, а соответственно, и осознанного профессионального самоопределения. Осознанное самоопределение позволяет человеку избежать череды так называемых навязываемых за последние годы *горизонтальных перемещений* (то есть слишком частых смен работы в поиске удовлетворения всё от той же самореализации) и при этом задействовать свой потенциал в полной мере в рамках собственного устойчивого развития в выбранном направлении. Данный контур и будет являться следующим обязательным элементом предлагаемой нами модели осознанного самоопределения в событийном формате, позволяющем в предельно короткие сроки запустить процесс готовности к выбору профессии.

Мы утверждаем, что событийные профориентационные форматы должны стать образовательным импульсом, который будет способствовать активизации подростка. В определенном мере такой подход является упрощенной версией образовательной программы, где в предельно короткие сроки происходит проба себя в разных направлениях. Обустройство образовательной среды такого события начинается от точки входа участника до выхода из события с выдачей на руки основы для дальнейшего планирования как самостоятельно, так и в сопровождении

педагога, а также с привлечением родителей. В основе организации таких профориентационных событий лежит рефлексивно-практический метод-идея персонализированной «быстрой обратной связи» в логике «погружение – опыт – осмысление» [8].

Удерживая в фокусе внимания основной образовательный результат ранней профориентации – формирование готовности к профессиональному самоопределению (ГПС), предлагаем образовательную модель Большого фестиваля профессий, реализация которой посредством организации пошагового пути «узнаю» – «пробую» – «понимаю» способствует формированию двух компонентов ГПС (личностного и инструментального) через участие в профпробах ознакомительного и углубленного форматов, через встречи со спикерами открытого лектория «Честно о важном. Выбор профессии», через групповую рефлексию с тьютором, когда каждый участник понимает свою ситуацию профессионального выбора, составляет возможные гипотезы профессий для себя и оформляет наброски плана проверки этих гипотез.

Данные элементы являются основой для развития третьего компонента ГПС – деятельностного, когда подросток путем целеполагания занимает деятельностную позицию по отношению к собственной траектории развития, то есть по сути достигает определенного этапа самоопределения, где у него появляется образ своего будущего, выбор направления (или нескольких) и осознанное наращивание своих способностей, качеств, знаний в этих направлениях.

На этом этапе мы считаем возможным выдвинуть гипотезу *об устойчивости принятого старшеклассником решения*, которое, на наш взгляд, будет зависеть от формирования у него представлений о перспективах социально-экономического развития общества, а также от становления у него осознанной позиции *собственного вклада-миссии в развитие выбранного типа деятельности* («С какой миссией я иду в профессию»).

Итак, наши задачи на следующий такт реализации модели:

1) внедрение ценностно-смыслового (общественно значимого) позиционного компонента готовности к самоопределению участников, проверка гипотезы влияния компонента *на устойчивость самоопределения подростка* («С какой миссией я иду в профессию»);

2) оформление курсов повышения квалификации в формате стажировочной площадки для педагогов-навигаторов, организующих рефлексию и планирование для участников Фестиваля профессий;

3) усиление связи результатов профориентационной диагностики с профессиональными пробами фестиваля;

4) доработка содержания профессиональных проб в совместной работе работодателей и образовательных организаций;

5) детализация основы для дальнейшего построения индивидуального образовательно-профессионального маршрута участников.

Библиографический список

1. Громыко Ю.В., Глазунова О.И., Дорофеева М.В. Организация рефлексии, формирования целей и повышение уровня осознанности в ситуации профессионального выбора подростка: методические рекомендации. М.: Институт им. Е.Л. Шифферса, 2020. URL: https://gsht.siteedu.ru/media/sub/1201/documents/Методические_рекомендации_по_теме_Организация_рефлексии.pdf.
2. Попов А.А., Аверков М.С., Матюнина М.А. Самоопределение: модель и способ организации // Вестник Томского государственного университета. 2022. № 65. С. 154–170.
3. Методические рекомендации по реализации проекта «Билет в будущее» по профессиональной ориентации обучающихся 6–11 классов образовательных организаций Российской Федерации, реализующих образовательные программы основного общего и среднего общего образования // Фонд гуманитарных проектов / проект «Билет в будущее». 21 марта 2024 г. URL: <https://bvbinform.ru/for-teachers>
4. Волкова Е.С., Ратькова Ю.И. Построение образовательной модели «От пробы к стартапу: разработка новых программ на материале "ЮниорПрофи"»: инструкция к применению. URL: <https://www.dvpion.ru/api/storage/app/uploads/public/635/a54/c62/635a54c621fc4180771787.pdf>.
5. Организационно-методическое сопровождение проведения юниорских соревнований WorldSkills в рамках регионального чемпионата «Молодые профессионалы» (WSR) на основе социального партнёрства: сборник методических разработок. СПб: Своё издательство, 2018. 101 с. URL: <https://sh80.aptrg.gov.spb.ru/en/innovations/juniorskills/metod.pdf>.
6. Сергеев И.С. Результаты образовательной профориентации и их оценка: модель «Четыре цветные корзины» // Профессиональное образование и рынок труда. 2024. Т. 12. № 4. С. 6–28.
7. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Размышления о профессиональном самоопределении // Вестник практической психологии образования. 2007. Т. 4. № 3. С. 42–45.
8. Сергеев И.С. Профориентация в системе управления человеческими ресурсами: за и против (дискуссия Н.С. Пряжников – И.С. Сергеев). URL: <https://disk.yandex.ru/i/eIBbyx59gXWq8A>.

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

УДК 001.893

Лазуткин А.П.

Оппонирование как фактор «коммуникативной вменяемости» экспертов

В статье на примере рассмотрения проектных заявок образовательных организаций на присуждение статуса региональных/федеральных инновационных площадок (РИП/ФИП) дана общая оценка эффективности экспертизы внедряемых новшеств (проектов изменений). Отмечено, что экспертиза не может быть эффективной без открытого, равноправного, диалектически организованного диалога новатора с оппонентом.

Ключевые слова: диалектика, полемика, оппонирование, инновации в образовании, качество экспертизы.

Lazutkin A.P.

Opposition as a factor of "communicative sanity" of experts

The article, using the example of consideration of project applications of educational organizations for awarding the status of regional/federal innovation platforms (RIP/FIP), provides a general assessment of the effectiveness of the examination of introduced innovations (change projects). It is noted that examination cannot be effective without an open, equal, dialectically organized dialogue between the innovator and the opponent.

Keywords: dialectics, polemics, opposition, innovations in education, quality of expertise.

В 1990-х годах неолиберальный переход России к рыночной экономике и демократическим институтам обусловил необходимость радикального пересмотра подходов к оценке новых идей. Одним из ключевых аспектов этого процесса стало освобождение экспертов от обязательных проверок на «коммуникативную вменяемость» (Ю. Хабермас), подразумевающую, что каждый эксперт должен считать свою собственную позицию и правоту подлежащей критике со стороны критикуемого, имея с авторами новых идей (новаторами) «равное распределение шансов выдвигать объяснения, утверждения, пояснения, оправдания и обосновывать или опровергать их претензии на значимость» [1, с. 111].

Для скорейшего перехода к «рынку» и «демократии» было необходимо игнорировать тот факт, что с точки зрения науки и здравого смыс-

ла экспертиза инноваций требует обратной связи с инноваторами. В процессе постсоветской приватизации был установлен порядок экспертизы, в рамках которого инноваторы утратили право на публичную защиту своих идей, особенно тех, что претендовали на бюджетное финансирование. Этот порядок освободил чиновников, управляющих общенародной собственностью, от ответственности за её нецелевое использование, а учёных и предпринимателей оставил в состоянии «институционального вакуума».

Сегодня уже мало кто из организаторов экспертизы в России вспоминает, что право новаторов на защиту своих идей в равноправных дискуссиях с оппонентами признавалось даже в вертикально выстроенном СССР. Особенно строго это право соблюдалось при защите учёных степеней. Автору новации (соискателю учёной

степени) обязательно назначались два-три оппонента, ведущая организация (коллективный оппонент), давалось время на ознакомление с составленными каждым оппонентом критическими замечаниями и позволялось ответить на них перед комиссией (диссертационным советом). После того как комиссия оценила аргументы автора и оппонента по их важности и доказанности (задавая уточняющие вопросы и высказывая свои сомнения, но уже не вступая в полемику с автором), соискатель составлял стенограмму защиты и отправлял её в Высшую аттестационную комиссию (ВАК).

В советское время ВАК была призвана контролировать, чтобы в обмене аргументами между новаторами и их оппонентами не создавалось ситуаций, в которых одна из сторон спора получает преимущественное право на интерпретацию истины. Учреждённая в 1933 году ВАК выступала, таким образом, институциональным проводником диалектики (в её марксистско-гегелевской интерпретации). Ко времени учреждения ВАК диалектика в СССР была официально провозглашена единственно правильной общеметодологической основой научно-технического развития, применяемой для организации защиты Истины от рыночной стихии и властного произвола.

Отношения новатора и оппонента должны были воспроизводить диалектическое противоречие – «особый вид отношения между сторонами объекта, имеющими противоположные тенденции развития» [2, с. 100], одна из которых нацелена на сохранение существующей структуры знаний и опыта, другая – на её изменение, преобразование. То есть, если новатор предлагал решение какой-либо проблемы, от оппонента для начала требовалось усомниться в реальности и серьёзности проблемы. Затем, если выяснялось, что достоверность фактов, представленных новатором в подтверждение проблемы, не преувеличивается, оппонент должен был умозрительно сопоставить новаторское решение с действующими аналогами. Профессионализм оппонента подтверждался аргументами, убеждающими экспертную комиссию в том, что действующие аналоги ничем не хуже новаторского решения.

Организованный по правилам диалектики, исправно работающий институт оппонирования должен был удерживать всё ценное и положительное, что содержит в себе традиция, предотвращая расходование общественных ресурсов на решение мнимых, надуманных, лишённых общественно-хозяйственной значимости, ложных проблем. По правилам диалектики, оппоненту надлежало сопоставить новацию именно с лучшей из известных ему традиций, а не с пропагандистскими лозунгами, установками начальства, собственными фантазиями, случайными или конъюнктурными соображениями.

Несмотря на то что в силу ряда причин добиться диалектической правильности такого со-

поставления в академических заведениях СССР часто не удавалось [3, с. 43–45], советский опыт академического оппонирования обеспечивал всё же более высокий, по сравнению с нынешним, уровень научно-методической экспертизы.

Учитывая, что провозглашаемая сегодня доктрина достижения Россией технологического суверенитета не может быть реализована без существенного повышения качества экспертизы проектов и идей, претендующих на статус инновационных, проверка на «коммуникативную вменяемость» экспертов, оценивающих российские инновации, должна стать обязательной, технологически обновлённой традицией.

Без открытого равноправного диалога инноватора с оппонировавшим ему экспертом не может работать ни один механизм оценивания инноваций. В полной мере это касается механизма оценивания заявок образовательных организаций на статус региональных и федеральных инновационных площадок (РИП и ФИП) – ключевого механизма регулирования развития российской системы образования, запущенного Приказом Минобрнауки России от 23 июня 2009 г. № 218 «Об утверждении Порядка создания и развития инновационной инфраструктуры в сфере образования».

Пятнадцать лет – срок вполне достаточный для того, чтобы выявить, насколько исправно работает тот или иной механизм. К сожалению, механизм присвоения образовательным организациям статуса РИП и ФИП явно неисправен: в нём нет элемента оппонирования (элемента, который хоть сколько-нибудь защищал бы традиции от разрушительных и бесплодных псевдоинноваций). Правилами проведения экспертизы заявок на статусы РИП и ФИП попросту не предусмотрена роль оппонировавшего эксперта, защищающего от посягательства инновации ту традицию, которая с позиции самой передовой науки признана самой прогрессивной. От специалиста, приглашаемого для проведения экспертизы, вовсе не требуется, чтобы он хоть что-нибудь знал о лучших традиционных аналогах предложенного новатором решения. От заявителя, в свою очередь, вовсе не требуется, чтобы он защищал научно-практическую новизну и значимость своих идей в полемике с оппонентом.

Помимо того, что доказательная полемика новатора с оппонировавшим экспертом исключена из правил проведения экспертизы заявок на статус РИП (ФИП), специалисты, приглашаемые для проведения экспертизы, по этим правилам технически не могут ни открыто, ни анонимно, ни через посредника (медиатора) адресовать новатору-заявителю уточняющий вопрос, сомнение или возражение по поводу изложенных в конкурсной заявке суждений. Каждый заявитель, соответственно, по этим же правилам начисто лишён «возможности ответить своим критикам, выставить контраргументы и про-

демонстрировать, что его позиция не так уж слаба и неосновательна, как это может показаться, если исходить из поверхностных оценок, даваемых оппонентами» [4, с. 129].

Сегодня, как и 15 лет назад, правила проведения экспертизы заявок на статус РИП (ФИП) составляются исходя из того, что, действуя тайно (анонимно) и без риска для своей деловой репутации, эксперты будут выносить максимально содержательные и обоснованные суждения относительно объекта экспертизы. Не только сами эксперты, но и те, чьи заявки они оценивают, считают, что атмосфера замкнутости и анонимности в работе экспертов – это именно то, что нужно для выявления проектов с инновационным содержанием.

С позиции неолиберализма, если эксперт ни перед кем не отвечает за свои суждения и свои заключения, он становится неангажированным, «независимым». По этой логике ко всякому эксперту нужно относиться толерантно, ведь все суждения об истине относительны, а потому каждый эксперт по-своему прав, сколь бы лживыми или невежественными эти суждения кому-то ни представлялись. По этой же логике в оформлении результатов экспертной работы от эксперта требуется лишь поставить галочку рядом с одним из заранее подготовленных вариантов оценки, не утруждая себя размышлениями, анализом и составлением критических замечаний. «Дошло до того, что "оценщикам" стали предоставляться готовые формуляры, где уже заранее определена структура отзыва, варианты суждений, а иногда и "весовая" составляющая отдельных параметров оценки» [5, с. 75].

Разумеется, отдельные представители научно-экспертного сообщества осознают, что атмосфера замкнутости и анонимности, доводящая новаторов до полного бесправия в защите своих идей, не только бессмысленна и неэффективна, но также незаконна, вредна и опасна для общества, так как открывает чиновникам безграничные возможности для бесконтрольного своеволия в использовании госбюджетных средств. И время от времени в научных публикациях, конечно же, появляются призывы «пересмотреть действующие механизмы оценки проектов и отказаться от примитивной аддитивной свёртки с весами многих критериев, так как во многих случаях в этих субъективных механизмах скрывается значительный коррупционный потенциал» [6, с. 9]. Но от этих в общем-то немногочисленных призывов коммуникация экспертов с новаторами пока не становится более осмысленной и эффективной.

Заявки на статус РИП, в частности, до сих пор повсеместно оцениваются путём суммирования нормированных значений частных, произвольно заданных критериев в некий обобщенный критерий, поддерживающий иллюзию объективности проведённой экспертизы. При этом, учитывая, что «аддитивная свертка наиболее приемлема для критериев, представляющих

собой однородные по смыслу и близкие по масштабу значений величины» [7, с. 77], суммируемые критерии бывают заданы совершенно некорректно, так как никакой однородности в их смыслах зачастую нет.

В соответствии с повсеместно сложившейся практикой заявки на статус РИП оцениваются и в Красноярском краевом институте развития образования (КК ИРО). Здесь принято суммировать пять критериев, исходя из того, что у каждого из них есть своя «весовая» шкала (по одним – от 0 до 1, по другим – от 0 до 2 баллов):

1. Обоснованность актуальности проекта/программы.

1 балл – актуальность проекта/программы обоснована противоречием (проблемой), выявленным в современном образовании, разрешить которое позволяет реализация данного проекта (программы); отражена значимость проекта для сферы образования Красноярского края;

0 баллов – актуальность проекта/программы представлена неубедительно, аргументы несущественны, или обоснование вообще отсутствует.

2. Наличие инновационных признаков у проекта (программы).

2 балла – проект (программа) направлен на получение нового продукта, создание, описание и обоснование новых условий, обеспечивающих изменение практики, успешное достижение обучающимися образовательных результатов или профессиональный рост педагогов и управленческих кадров;

0 баллов – проект (программа) не обладает инновационными признаками, или они нечётко выражены.

3. Взаимосвязь и согласованность темы проекта (программы), его цели и задач.

1 балл – цель проекта/программы соответствует выбранной теме, а решение задач позволит достичь цель;

0 баллов – цель проекта/программы не соответствует выбранной теме, и/или задачи не согласуются с целью, не обеспечивают ее достижение.

4. Оптимальность запланированных результатов по изменению практики.

2 балла – указаны итоговые и промежуточные результаты проекта (программы), они конкретно сформулированы, измеряемы;

0 баллов – не указаны итоговые и/или промежуточные результаты реализации проекта (программы), или они есть, но не измеряемы.

5. Наличие средств контроля, обеспечивающих достоверность (верификацию) результатов.

2 балла – в материалах проекта (программы) представлены средства контроля, позволяющие на разных этапах его реализации опреде-

лять уровень достижения персональных и/или коллективных результатов, а также доказывать достоверность результатов;

0 баллов – не обнаружены средства контроля, позволяющие на разных этапах его реализации определять уровень достижения персональных и/или коллективных результатов, а также доказывать достоверность результатов; или они есть, но не соответствуют теме, цели, запланированным результатам.

В этом ряду однородными по смыслу можно считать критерии № 1, № 2 и № 3. По масштабу значений, однако, эти критерии сильно и необъяснимо разнятся. Так, критерий № 2, фиксирующий «наличие инновационных признаков у проекта», по необъяснимой причине принят вдвое более значимым, чем критерий № 1, отражающий актуальность проблемы, вызвавшей инновацию, и вдвое более значимым, чем критерий № 3, фиксирующий «логическую взаимосвязь и согласованность» цели и задач – главных индикаторов успешности выполнения инновационного проекта.

Смысл критериев № 4 и № 5, составляющих ровно половину общей экспертной оценки, не только не однороден, но и допускает двоякое толкование, провоцирующее экспертов на превратное понимание природы инновации. Формулировка критериев № 4 и № 5 явно не учитывает, что инновация, обязательно подразумевающая появление принципиально нового качества, по своей природе отражает действие известного в философии закона перехода количественных изменений в качественные. Согласно этому закону изменение качества, а точнее скачкообразный переход от старого качества к новому, совершается тогда, когда количественные изменения накапливаются сверх меры, то есть сверх интервала количественных изменений, в пределах которого сохраняется качественная определённость предмета [см. об этом, напр.: 8; 9; 10; 11; 12; 13].

На простейшем уровне (в ядерных процессах, например) в момент присоединения к ядру атома одного единственного электрона возникает новый химический элемент. Так, увеличение количества электронов вокруг ядра атома с 11 до 12 превращает натрий в магний, меняя все количественные характеристики и свойства натрия (валентность, температуру плавления и кипения, плотность, металлические свойства, химическую активность и т.д.). Гусеница (настоящее), превращаясь в бабочку (раскрытое инновацией будущее), начинает вдруг летать с цветка на цветок и пить нектар, то есть делает то, что с позиции гусеницы не поддаётся никакой логике и никаким количественным расчётам.

Чем богаче и сложнее явление, описываемое термином «инновация», тем более затяжным и непредсказуемым может быть переход от старого качества к новому и тем, следовательно, бес-

смысленнее требовать, чтобы инноватор предоставлял конкретные, количественно измеряемые «результаты по изменению практики». Вычислить инновационное изменение практики можно лишь вероятностно, прибегая к сложным математическим моделям, разрабатываемым, например, в теории катастроф. Возможность произвести такие сложные вычисления большинству представителей образовательных организаций попросту недоступна.

Если же предположить, что, руководствуясь формулировкой «оптимальность результатов по изменению практики», эксперту надлежит оценивать не то, насколько оптимально изменяется сама практика, а то, насколько оптимально организован процесс планирования и проведения эксперимента «по изменению практики», то тогда критерии № 4 и № 5 лишь немного дополняют критерий № 3, добавляя к оценке согласованности темы проекта, его цели и задач оценку целесообразности, технико-экономической обоснованности и реализуемости мероприятий, запланированных для решения проектных задач и достижения проектных целей.

Согласно методике SMART [см. об этом, напр.: 14; 15; 16] важнейшей характеристикой эффективной цели, развёрнутой в задачи и подзадачи (мероприятия), должна быть не только её достижимость в рамках реализации инновационного проекта, но и её количественная измеримость по окончании проекта. Когда цели и задачи в проекте очевидны и количественно измеримы, детальное описание мероприятий часто лишь усложняет восприятие смысла проекта. Общий смысл проекта в глазах экспертов лишается ясности и отчётливости.

Но даже если допустить, что оценка мероприятий отдельно от оценки цели и задач имеет некий скрытый, понятный только экспертам смысл, удельный вес такой оценки никак не может составить 4 балла из 8 возможных.

Результатом суммирования удельных весов пяти разнородных критериев, обозначенных и кратко проанализированных выше, вряд ли может стать высокий уровень содержательности и объективности экспертных суждений. Поэтому некоторые изменения этих критериев и их удельных весов могли бы способствовать повышению качества экспертизы заявок на статус РИП, сложившейся на сегодняшний день в КК ИРО.

При разработке нового, более осмысленного списка критериев оценивания заявок на статус РИП полезно было бы использовать некоторые общепринятые критерии рецензирования научных статей. Например, те, что описываются автором статьи [16, с. 81–83] в представленной ниже таблице.

Группировка критериев по однородности их смыслов – важная задача, без решения которой метод аддитивной свёртки нельзя применять для оценки научных и инновационных идей.

Критерии рецензирования научных статей: требования к содержанию

№ п/п	Критерий оценивания	Оценка	Примечание
1	Аргументированность актуальности исследуемой темы	А – отлично В – хорошо С – приемлемо Д – не приемлемо	Часто встречается ситуация, когда актуальность всего лишь утверждается, но не аргументируется. Либо же актуальностью ошибочно считается отсутствие исследований на эту тему вообще или в отечественной традиции, тогда как в ряде случаев достаточно лишь более глубоко исследовать литературу и/или сделать перевод
2	Инкорпорированность исследования в общенаучный контекст	+ / –	Следует учитывать существование запроса на подобные исследования, также в пограничных дисциплинах
3	Раскрытие степени разработанности темы, какими авторами и что именно исследовано	А/В/С/Д	Учитываются полнота и корректность обзора (в случае необходимости)
4	Взвешенность, чёткость и оригинальность авторской концепции/позиции (при её наличии)	А/В/С/Д	Здесь оценивается не столько содержание, сколько форма его представления
5	Структурированность текста и логичность изложения мысли	А/В/С/Д	Одним из главных определений некачественного текста является слабая причинно-следственная и смысловая связь. На практике это выглядит так: если перемешать абзацы в свободном порядке, то в результате текст существенно не изменяется; в тексте не прочитывается «развитие мысли»
6	Чёткость используемой терминологии	А/В/С/Д	Термины, которые выносятся в «ключевые слова», следует прямо или опосредованно объяснять в тексте. Базовые термины, на которых построена фабула текста, должны быть обеспечены рабочими дефинициями
7	Формулировка цели статьи и уровень её реализации	в % отношении	Цель напрямую связана с выявленной в ходе исследования проблемой. Обычно формулировка цели перекликается с названием статьи, но не совпадает с ним полностью
8	Адекватность названия научной статьи и соответствие названия содержанию	в % отношении	Название статьи должно отражать самую главную идею, квинтэссенцию ее содержания
9	Отсутствие ошибок в работе, результатах исследования или их интерпретациях	+ / –	Существуют данные, в которых проверка может вызвать затруднение. Например, в экономике, социологии и психологии для проверки данных нужны тесты/ключи/опросники/выборки, то есть анкеты и все данные исследований. В таком случае автору стоит позаботиться о верификабельности предоставленных данных: через приложения и прочее, а также быть готовым предоставить рабочий материал по запросу редактора
10	Уровень источников и использованных материалов	А/В/С/Д	Оценивается достоверность, авторитетность и релевантность источников, учитывая такие факторы, как опыт автора, дата публикации, потенциальная предвзятость и пр. В то же время следует помнить, что апелляция к авторитету – одна из самых известных и распространённых логических ошибок (уловок)
11	Отсутствие плагиата (включая «самоплагиат»)	+ / –	Естественно, что в публикациях одного автора должно прослеживаться развитие его идей: от тезисов и докладов конференций, через научные статьи и до монографий. Однако речь идёт, собственно, о развитии, а не ретрансляции идентичных текстов или фрагментов текста
12	Продуманность цитирования	в % отношении	Цитирование себя и других авторов не должно быть слишком «обильным», избыточным. Оно должно быть обоснованным, соответствующим тематике и задачам научной работы
13	Практическая значимость полученных результатов	А/В/С/Д	Автору следует по крайней мере очертить реальную сферу применения полученных результатов, помимо абстрактного «использования в лекционных курсах или последующих исследованиях». Особенно ценно, если полученные результаты созвучны потребностям дисциплины или иных наук (см. п. 2)
14	Отсутствие сомнительных/голословных утверждений	+ / –	А также риторических или морализаторских заявлений (что особенно часто встречается в культурологических, религиозоведческих и философских текстах)
15	Наличие выводов, составляющих достаточный научный интерес («прирост знания»)	А/В/С/Д	Самый важный из содержательных пунктов. Если же автор пишет, чтобы «разобраться в проблеме» для себя, но тем самым никоим образом не упорядочивает, не анализирует и не продуцирует нового знания, то эти работы не могут быть опубликованы как завершённый научный текст. Аналогично – для текстов, которые являют собой «постановку проблемы» без последующего продвижения в её решении

Однако важность решения этой задачи не идёт в сравнение с важностью обеспечения коммуникативной вменяемости экспертов через применение более разумного формата экспертизы – формата, в котором строго обязательной должна стать процедура оппонирования. Ведь даже наборы критериев для оценки идей экспертами могут считаться в полной мере осмысленными и пригодными для применения лишь тогда, когда смысл их обоснован в открытой доказательной полемике новатора (автора обновлённого набора критериев) с оппонирующим экспертом.

Внедрение доказательной полемики в систему внутриорганизационных коммуникаций Красноярского краевого института развития образования открывает возможность значительного улучшения качества экспертизы образовательных инноваций, делая внутренний «знак качества» важным конкурентным преимуществом как для КК ИРО, так и для всей системы образования Красноярского края.

Путь к достижению этого конкурентного преимущества сопряжён с определёнными рисками, о которых надо знать и заранее разрабатывать механизмы их минимизации. Эти механизмы включают в себя установление чётких правил, стандартов и протоколов для научного оппонирования, разработку программ подготовки научных оппонентов в направлении повышения их предметных и межпредметных компетенций, создание комиссий (рабочих групп) для арбитража споров и, наконец, комплексную поддержку инициатив, направленных на формирование культуры критического мышления и конструктивной критики в коммуникативном пространстве КК ИРО.

Внедрение новой системы экспертизы знаний, претендующих на статус инноваций, может встретить сопротивление со стороны сотрудников, привыкших к механистическому подходу в достижении консенсуса. Сотрудникам может быть сложно перейти к более содержательному процессу, в котором важную роль играет прояснение существующего диссенсуса.

Для успешного преодоления этого сопротивления Учёному совету КК ИРО необходимо стать активным агентом изменений и настоящим двигателем трансформации организационной культуры, в которой противоречия рассматриваются как ценность, а не как источник конфликтов. И вот в этой необходимости кроется, пожалуй, главный риск.

Работа механизма научного оппонирования под управлением авторитарной группы (будь то Президиум ВАК, диссертационный совет престижного научно-образовательного учреждения, редколлегия авторитетного научного журнала или Учёный совет КК ИРО) предполагает, что эксперты на роль оппонентов назначаются. Такой порядок оппонирования не предусматривает ни публичного отбора, ни публичной ответственности оппонента за сохранение

существующей структуры знаний и опыта. Оппонент, от которого требуется идти в ногу с начальством, избавляется при таком порядке от личной ответственности и может не заботиться о собственной научной репутации. Из-за того, что оппонент приступает к своей работе только по распоряжению начальства, работа эта не воспринимается им как общественно значимая, а воспринимается, скорее, как формальная обязанность, которую не следует выполнять профессионально.

Ещё одной проблемой использования механизма бюрократического назначения для подбора оппонирующих экспертов является то, что подбор производится преимущественно по критериям, не зависящим от действительной способности эксперта к аргументированию своей экспертной позиции. Это могут быть критерии, связанные с формальным статусом (учёная степень, должность), стажем, количеством публикаций, общими рекомендациями коллег или, например, с измеряемой коэффициентом Хирша интенсивностью фрагментарного цитирования суждений (механическому учёту количества их случайных упоминаний).

Кроме всего этого, назначенные оппоненты могут попросту не знать о лучших традиционных аналогах предложенного новатором решения (а те, кто знает о таких аналогах, могут быть случайно или специально не назначены оппонентами).

Несмотря на значимость и важность роли, которую Учёный совет КК ИРО может сыграть в поддержании процесса научного оппонирования и помощи в достижении инновационных результатов, любые действия этой авторитарной группы в конечном итоге останутся лишь полумерой.

Решить проблему научного оппонирования в полной мере можно только в том случае, если решение будет сетевым, платформенным. Эффективное решение проблемы научного оппонирования в современной научно-образовательной среде требует комплексного подхода, опирающегося на принципы сетевого взаимодействия и платформенной архитектуры. Основанное на этих принципах решение, довольно детально описанное в ряде статей автора (3; 18; 19), должно не только устранить административные дисфункции в научном оппонировании, но и сформировать устойчивую инфраструктуру для поддержки инноваций в научно-образовательной среде.

Библиографический список

1. Соболева М.Е. К концепции философии языка Юргена Хабермаса // Логос. 2002. № 2. С. 97–119.
2. Комарова З.И. Методология, метод, методика и технология научных исследований в лингвистике: учебное пособие. М.: ФЛИНТА,

2014. 820 с.

3. Лазуткин А.П. Управление инновациями. частный бюрократизм и диалектический академизм // Свободная мысль. 2023. № 5 (1701). С. 41–60.

4. Петросян А.Э. Механизм торможения (экспертная оценка научных результатов как фактор сдерживания концептуальных инноваций). Часть II // Социология науки и технологий. 2016. Т. 7. № 1. С. 109–133.

5. Петросян А.Э. Механизм торможения (экспертная оценка научных результатов как фактор сдерживания концептуальных инноваций). Часть I // Социология науки и технологий. 2015. Т. 6. № 4. С. 66–88.

6. Комков Н.И. Конкурсные механизмы финансирования инновационных и инвестиционных проектов / Комков Н.И., Лазарев А.А., Луговцев К.И. и др. // Научно-практический журнал МИР (Модернизация. Инновации. Развитие). 2012. № 4(12). С. 4–10.

7. Большакова Л.В., Яковлева Н.А. Методы многокритериальной оптимизации для оценки систем защиты информации // Региональная информатика и информационная безопасность. Сборник трудов. Выпуск 2. Санкт-Петербургское общество информатики, вычислительной техники, систем связи и управления. 2016. С. 75–77.

8. Диалектический материализм: учебное пособие для вузов / К.Т. Кузнецов и др.; под ред. А.П. Шептулина. М.: Высшая школа, 1974. 328 с.

9. Горский Д.П. Логика. М.: Учпедгиз, 1963. 292 с.

10. Аверин Г.В. Фундаментальные модели в общей теории систем: закон перехода количе-

ственных изменений в качественные для эволюционно развивающихся систем // Системный анализ и информационные технологии в науках о природе и обществе. 2012. № 1–2. С. 12–58.

11. Орлов В.В., Гриценко В.С. Проблема сложности в современной зарубежной философии // Философия и общество. 2010. № 1(57). С. 141–155.

12. Соколова Г.Н. Проблемы взаимосвязи уровня и качества жизни в ходе становления постиндустриального общества // Общество и экономика. 2011. № 7. С. 65–81.

13. Светлов В.А. Диалектическое противоречие: новые формальные основания диалектического мышления. М.: Ленанд, 2021. 208 с.

14. Горелов Б.А., Гязова М.М. Методы и модели управления инновационными процессами. М.: ООО «ЭКЦ "Профессор"», 2017. 160 с.

15. Виханский О.С., Наумов А.И. Менеджмент: учебник. М.: Магистр Инфра-М, 2019. 656 с.

16. Юкаева В.С. Управленческие решения: учебное пособие. М.: Дашков и Ко, 1999. 292 с.

17. Муха О.Я. Институт научного рецензирования в плюрализме современной науки: потребность или фикция? // Вестник ПСТГУ. Серия I: Богословие. Философия. 2013. Вып. 4 (48). С. 73–86.

18. Лазуткин А.П. Глобальный кризис института рецензирования и сетевая модель его преодоления // Научная периодика: проблемы и решения. 2017. Т. 7. № 4. С. 197–213.

19. Лазуткин А.П. Диалектический пересмотр итогов развития человечества // Свободная мысль. 2023. № 4. С. 151–170.

УДК 37.02

Глинкина Г.В.

Региональные инновационные площадки: от идеи проектов к их реализации и решению проблем

В статье раскрывается сущность инновации и инновационной деятельности, особенности инновационных проектов, реализуемых образовательными организациями, алгоритм присвоения им статуса региональной инновационной площадки. Обсуждается ряд проблем, выявленных на стадии экспертизы проектов и их научно-методического сопровождения в процессе реализации, предлагаются пути решения данных проблем.

Ключевые слова: инновация, инновационная деятельность образовательной организации, педагогические инновации, основные закономерности педагогической инноватики, региональные инновационные площадки, технологический пакет, проблемы экспертизы и научно-методического сопровождения.

Regional innovation platforms: from the idea of projects to their implementation and problem solving

The article reveals the essence of innovation and innovative activity, features of innovative projects implemented by educational organizations, the algorithm for assigning them the status of a regional innovation platform. A number of problems identified at the stage of project examination and their scientific and methodological support in the process of implementation are discussed, and ways to solve these problems are proposed.

Keywords: innovation, innovative activity of an educational organization, pedagogical innovations, basic patterns of pedagogical innovation, regional innovation platforms, technology package, problems of examination and scientific and methodological support.

Современное развитие общества невозможно без инноваций, которые являются, с одной стороны, способом преобразования всех его сфер, с другой стороны, показателем развития – экономического и социального, так как инновации чаще всего возникают там, где появляются проблемы/противоречия, требующие нестандартного подхода к их решению, при этом само решение может стать инновационным средством/инструментом или новым способом, или измененными условиями. Для того чтобы инновация появилась (в любой сфере общества), нужна определенная инновационная деятельность инициативных людей, связанная с изучением проблем/противоречий, которые необходимо разрешить, выявлением их причин и последствий, изучением предыдущего опыта у кого-либо, кто уже решал эти или подобные проблемы ранее или проводил исследования в изучаемой области, а также с разработкой новых путей и средств, позволяющих решить выявленные проблемы более успешно, то есть по-новому. М.С. Бургин отмечает: «Как правило, инновации возникают в результате попыток решить традиционную проблему новым способом, в результате длительного процесса накопления и осмысления фактов, когда и рождается новое качество, несущее новаторский смысл. Большинство современных инноваций находятся в преемственной связи с историческим опытом и имеют аналоги в прошлом. Это дает основание утверждать, что инновационная деятельность – это мотивированный, целенаправленный и сознательный процесс по созданию, освоению, использованию и распространению современных (или осовременённых) идей (теорий, методик, технологий и т. п.), актуальных и адаптированных для данных условий и соответствующих определенным критериям» [1].

Совершенно очевидно, что понятия «инновация» и «инновационная деятельность» являются ключевыми в данной теме исследования. Что же понимается под инновацией? Что представляет собой инновационная деятельность во-

обще и в системе образования – в частности? Чем объяснить, что любая образовательная организация имеет право заниматься инновационной деятельностью? В каком случае образовательная организация может получить статус региональной инновационной площадки (РИП)? В чем заключается сущность инновационного характера проектов или программ, разработанных образовательной организацией? Вследствие чего не каждая РИП может подтверждать этот статус на протяжении нескольких лет? На эти вопросы и предстоит ответить.

Инновацию можно рассматривать в трех аспектах: 1 – значение перевода данного слова, заимствованного из других языков; 2 – современное лексико-семантическое значение слова (лексемы); 3 – содержание понятия (его определение с точки зрения логики). Начнем с первого. Слово «инновация» в русском языке появилось в результате заимствования из французского языка *innovation*, образованного от основы латинского «*novatio*» (в латыни *nov* – это древний индоевропейский корень), что означает «обновление» (или «изменение», «перемена»), посредством добавления приставки «*in*», которая переводится с латинского «в направлении». Дословный перевод «*innovatio*» – «в направлении изменений» [2, с. 5]. В английском языке тоже есть такое слово, которое в переводе означает «введение новаций, новшеств».

Значение перевода слова «инновация» на русский язык, конечно же, повлияло и на его лексико-семантическое значение в системе языка, и на содержание понятия (об этом речь пойдет позже). С лексико-семантической точки зрения необходимо рассмотреть словарное значение лексемы «инновация» как единицы номинации, а также ее обобщенно-грамматическую значимость, которой обладает данное слово как определенный элемент грамматического строя языка, именно на таком лексико-семантическом анализе любого знаменательного слова настаивает А.О. Алтынбаева [3, с. 590]. В толковом словаре иностранных слов Л.П. Крысина (1998 г.)

инновация имеет два синонима – нововведение и новшество. В словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой нововведение имеет лексическое значение «новое правило, вновь установленный порядок», а новшество толкуется как «новое явление, новый обычай, новый метод, изобретение» [4]. Совершенно очевидно, что в лексике русского языка уже были и активно использовались термины, отражающие инновацию. По-видимому, в погоне за иностранными терминами, активно используемыми как учеными, так и политиками, а также чиновниками разного уровня, в период с начала перестройки по двухтысячные годы в разные сферы деятельности этот термин и был внесен в наш лексикон, а потом и закрепился в связи с частотой и широким диапазоном его употребления.

Как отмечают ученые-исследователи, первым в заимствованных языках появился, конечно же, термин «инновация»: еще в XIII веке он обозначал «придумывание чего-нибудь нового, опережающего свое время». Необходимо отметить, что понятие «инновация» как новая экономическая категория было введено в научный оборот в области экономики еще в первом десятилетии XX в. австрийским (позже американским) ученым Й.А. Шумпетером (J.A. Schumpeter, 1883–1950 гг.). В своей работе «Теория экономического развития», опубликованной в 1911 г., Й. Шумпетер впервые рассмотрел вопросы новых комбинаций изменений в развитии (то есть инновации) и сделал полное описание инновационного процесса, но все это касалось только области экономики, в частности, изменений с целью внедрения и использования новых видов потребительских товаров, новых производственных, транспортных средств, рынков и форм организации в промышленности [5]. Гораздо позднее его идеи стали распространяться и в другие сферы науки и общества, но уже в интерпретированном виде.

Современные ученые выделили существенные признаки инновации, и она получила статус межнаучного понятия. Так, В.Г. Горохов и В.Ф. Халипов определяют инновацию как «...результат творческой деятельности, направленной на разработку, создание и распространение новых видов изделий, технологий, внедрение новых организационных форм и т. д.» [6, с. 80]. Они же отмечают характерную особенность инновации: у объекта должно возникнуть некоторое новое качество, которое должно привести к переходу его из одного состояния в другое. На важную характеристику инновации обращают внимание в своей работе А.А. Радугин и К.А. Радугин, которые отмечают, что в отличие от стихийно протекающих процессов инновация носит характер «инициируемых и контролируемых изменений, происходящих на основе рационально-волевого действия» [7]. По мнению профессора МГУ И.Г. Милославского, «инновация – это не всякое новшество или нововве-

дение, а только такое, которое серьезно повышает эффективность действующей системы» [8].

От понятия «инновация» образовалось и понятие «инновационная деятельность». Т.Г. Новикова в своем диссертационном исследовании отмечает, что в отечественной научной литературе последних лет появился целый ряд работ, посвященных исследованию инновационной деятельности, ее интенсификации, а также вопросам возникновения, распространения инноваций, анализу и оценке результатов инновационной деятельности. Проблемам создания, развития и распространения педагогических новшеств посвящены работы К. Ангеловски, М.В. Кларина, А.В. Лоренсова, А.Я. Найна, Л.С. Подымовой, С.Д. Полякова, М.М. Поташиной, А.И. Пригожина, В.А. Слестенина, В.И. Слободчикова, О.Г. Хомерики, Н.Р. Юсуфбековой и других. Ученые рассматривают инновации с позиции основ теории инновационных процессов в воспитании, проблематики и классификации нововведений в образовании, инновационных методов и технологий в зарубежной школе, развития инноваций в современной школе и управления ими. Вопросу роли инноваций и инновационной деятельности в процессе общественного развития посвящены работы А.С. Ахиезера, И.В. Бестужева-Лады, В.Ж. Келле, Е.Н. Князевой, Н.Д. Кондратьева, Б.И. Кретьова, Н.И. Лапина, А.И. Пригожина, Б.В. Сазонова, А.Г. Фонотова [9].

Так, функциональный аспект инноваций в образовании (то есть их роль) отражен в определении Дронишинец Н.П. и Булдаковой Л.Б.: «Инновации в образовании – это один из возможных путей его развития, представляющий собой педагогические новшества, направленные на содержание образования, организацию и управление учебным процессом, повышение его качества, совершенствование технологий обучения, воспитания и оценки» [10, с. 412]. Необходимо отметить, что в основном определения педагогических инноваций у разных исследователей раскрывают именно функциональный аспект, тогда как наиболее существенным признаком считается структура – философская категория, отражающая прочную, относительно устойчивую связь компонентов понятия как единство его противоположностей, то есть сущность.

Опираясь на труды разных исследователей, удалось выделить существенные признаки, отражающие не только структуру педагогических инноваций, но и их происхождение, и сформулировать структурно-генетическое определение: «Педагогические инновации – это инновации, возникающие при переходе системы образования в новое качественное состояние, которое характеризуется отвлечением от традиций (хотя бы частично), сопровождается возникновением противоречий с существующей нормативной базой (аналогично), но при этом достигается результат эволюционирования педаго-

гической деятельности, связанной с совершенствованием либо воспитательной системы, либо содержания образования в целом или отдельных учебных дисциплин, либо педагогических технологий, позволяющих обучающимся более успешно осваивать это содержание, приобретая планируемые предметные и метапредметные знания и умения, а также личностные качества». Данное определение раскрывает и сущность педагогических инноваций, и их предназначение, результат.

Но существует и проблема оценки педагогических инноваций. Вопрос в том: «А судьи кто?» Не всегда эксперты, оценивающие инновации педагогов, имеют опыт своей инновационной деятельности и разработки инновационных проектов. Эта проблема поднимается и в статье А.П. Лазуткина (см. в данном журнале). Оценка педагогических инноваций, их способности вносить новое в систему образования и достигать определенных результатов должна быть объективной и обоснованной, что позволит проводить оптимальный отбор инноваций для их широкого внедрения. М.П. Аристова пишет: «Судить об оптимальности педагогических инноваций мы можем за счёт сопоставления прикладываемых усилий и достигаемых результатов: чем менее интенсивны в физическом, ментальном и временном плане первые и при этом выше вторые, тем большей оптимальностью обладает инновация» [11]. И с этим трудно не согласиться, т.к. *интенсивность педагогического труда* (характеризует напряженность трудовых процессов, осуществляемых участниками инновационного проекта, определяется количеством затраченной энергии – физической, умственной, нервной, эмоциональной в единицу времени – четверть, полугодие, учебный год) и *производительность* (результативность, эффективность) являются важными показателями успешности применения инновации. Эти показатели должны стать частью экспертной оценки и современных инновационных проектов, разработанных и реализуемых образовательными организациями.

По мнению Н.И. Лапина, инновационную деятельность необходимо рассматривать как метадеятельность, изменяющую рутинные компоненты репродуктивных видов деятельности [12, с. 328]. Ю.А. Карпова усиливает акцент на личностный аспект инновационной деятельности, полагая в итоге, что инновацией называется такая метадеятельность, которая направлена на преобразование комплекса личностных средств субъекта, обеспечивающих адаптацию к быстро меняющейся социальной и профессиональной реальности с возможностью воздействия на нее [13, с. 12]. Н.И. Лапин прав в своих суждениях, так как рутинность означает монотонность – привычную, неизменяющуюся деятельность, но и мнение Ю.А. Карповой важно в связи с тем, что успешность инновационной деятельности существенно зависит от личности,

которая ее планирует, осуществляет, анализирует, корректирует.

Не осталась в стороне и наша система образования, в которую понятия «инновация» и «инновационная деятельность» тоже вошли в связи с необходимостью искать новые пути и средства развития российского образования. В своих трудах Г.А. Игнатьева приводит такое толкование понятия: «Инновация в образовании – это вновление, внедрение новшества в текущий образовательный процесс» [14, с. 85].

В.С. Лазарев под инновационной деятельностью образовательной организации понимает целенаправленное введение новшеств в ее педагогическую систему для повышения качества образования [15, с. 6]. Но исследователь не указывает, в какие области образовательного процесса необходимо внедрять новшество, какие средства нужно использовать для этого и какие результаты предполагается достичь. Получается, что в разных образовательных организациях может реализовываться различная инновационная деятельность. Но возникает и сомнение: всякая ли новая деятельность, вводимая в образовательной организации, может считаться инновационной.

Субъектом инновационной деятельности ученые, как правило, рассматривают группу педагогических работников, занимающихся внедрением новшества. Под содержанием инновационной деятельности понимается комплекс преобразований педагогической системы образовательной организации, включающий введение новшеств в разных сферах. По мнению многих исследователей, предназначением инновационной деятельности является выявление необходимости изменений педагогической системы образовательной организации, поиск и эффективное использование существующих возможностей с целью реализации системных изменений в ней.

Обобщая разные определения инновационной деятельности, С.В. Кирдянкина пришла к выводу: «Инновационная деятельность рассматривается как целенаправленное преобразование практики образовательной деятельности за счёт создания, распространения и освоения новых образовательных систем или каких-то её компонентов» [16, с. 47].

При организации инновационной деятельности в сфере образования важно опираться на принципы, выделенные в трудах И.М. Реморенко [17, с. 56]:

- *технологичность* (инновационная деятельность – это организуемый и контролируемый процесс, в нем должны быть разработаны инструменты, механизмы, алгоритмы внедрения инновации, а также средства управления и контроля);

- *комплексность и полидисциплинарность* (инновации порождаются, как правило, на стыке разных наук и представляют собой комплекс

(систему), созданный не только коллективами ученых, но и практиков или в результате их совместной деятельности);

- *цикличность* (современная парадигма образования требует постоянных обновлений с определенной периодичностью);

- *сочетание дисциплины и творчества* (удержание рамки требований и норм при проявлении творчества, рождении идей и их реализации);

- *публичность организации и открытость информации* (необходимость регулярного обновления информационных ресурсов, доступность к информации);

- *зависимость успешности инноваций от их масштаба и др.*

В.А. Адольф, Н.Ф. Ильина на основе обобщения рассмотренных подходов к определению инновационной деятельности [18] сделали вывод, что инновационная деятельность в образовании характеризуется разработкой и внедрением принципиально новых образцов содержания образования и технологий обучения при наличии носителей, осуществляющих данную деятельность. В качестве базового определения они склонны рассматривать инновационную деятельность как целенаправленное применение нововведений в образовательных системах различных уровней в целях повышения качества образования и обеспечения динамичного развития общества.

Н.Ф. Ильина называет *педагогической инноватикой* реализуемые в системе образования инновации и инновационную деятельность. В процессе анализа научных трудов ею выявлены *основные закономерности педагогической инноватики* [19, с. 27]. Первое, что она выделила, – неравномерность развития инновационных систем. Это проявляется в том, что инновации возникают не во всех регионах одновременно, а в них не во всех муниципалитетах, при этом разрабатываются они в разные временные периоды, нацелены на решение совершенно разных проблем и противоречий. В итоге вторая закономерность частично является следствием первой и заключается в том, что развитие инновационной системы чаще всего происходит эволюционными циклами. Примером могут служить периоды (циклы) развития образования, нацеленные на решение актуальных задач, поставленных государством, обществом и сформулированных в федеральных государственных образовательных стандартах, а именно: начиная с 2009 года, развитие у обучающихся универсальных учебных действий – УУД, позднее – развитие разных видов функциональной грамотности.

Следующая закономерность – определенная последовательность (очередность) в развитии инноваций. Она выявлена Н.Ф. Ильиной в процессе анализа материалов, раскрывающих особенности реализации педагогических иннова-

ций, и заключается в том, что сначала используются ресурсы предметного научного обоснования, затем – более глубокие источники. И еще одна важная закономерность: в инновационной системе преобладают модифицирующие нововведения [19, с. 28], которые обнаруживаются в разных подходах к решению одной и той же проблемы или одного противоречия, но чаще всего изменяют лишь отдельные характеристики широко известных подходов к их решению, способов или средств, не изменяя принципов, лежащих в основе их создания.

Согласно Федеральному закону «Об образовании в РФ» (от 29.12.2012 № 273-ФЗ) инновационная деятельность осуществляется в целях обеспечения модернизации и развития системы образования с учетом основных направлений социально-экономического развития Российской Федерации. В п. 3 статьи 20 данного документа акцентировано внимание на том, что инновационная деятельность ориентирована, прежде всего, на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования и создание условий для ее реализации. А в п. 5 той же статьи сказано, что инновационная деятельность в системе образования является полномочием субъектов Российской Федерации. На основе этого в регионах активно начали создаваться региональные инновационные площадки (далее – РИП). Так произошло и в Красноярском крае, когда вышло Постановление Правительства Красноярского края от 14.01.2015 № 4-п [20]. В результате в разных муниципалитетах края стали появляться РИП – точки новых практик в краевой системе образования. Но появлялись они не хаотично, не произвольно, а в соответствии со строгим регламентом (описанным в приложении к указанному постановлению) – Порядком признания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и иных действующих в сфере образования организаций, а также их объединений региональными инновационными площадками, прекращения их деятельности.

Согласно данному документу (п. 2) региональными инновационными площадками (РИП) признаются организации, реализующие инновационные проекты и программы, имеющие существенное значение для обеспечения развития сферы образования с учетом основных направлений социально-экономического развития Красноярского края, реализации приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации в сфере образования, ориентированных на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения в сфере образования [20].

Поиск сущности инновационного образовательного проекта осуществлялся нами не только в печатных научных трудах, но и на сайтах различных высших учебных заведений и региональных институтов развития образования. Так, на сайте Ульяновского государственного университета инновационный образовательный проект – это система целевых установок и программ по их достижению, включающих научно-исследовательские, технологические, организационные, финансовые и иные мероприятия, обеспечивающие эффективное решение конкретной задачи (проблемы) в области образования и приводящие к инновации (новшеству) [21]. Там же указана и цель создания инновационных площадок, реализующих инновационные проекты, – обеспечение модернизации и развития системы образования с учетом основных направлений социально-экономического развития Российской Федерации, реализации приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации в сфере образования.

На сайте Калужского государственного института развития образования инновационный проект раскрывается как особый проект, направленный на внедрение в практику актуальных научно-практических разработок, охватывающий полный цикл инновационной деятельности – от идеи до конкретного продукта, фиксируемого в виде инновационного технологического пакета (для распространения в образовательной практике) [22]. Очень привлекает идея Калужского ГИРО: требование от инновационных площадок в качестве итогового отчета представлять технологический пакет как результат деятельности инновационной площадки, выраженный в виде нового продукта (новшества) [22] и включающий, во-первых, подробное описание новой образовательной технологии (или программы, методики, организационной модели и т.п.). Это позволит экспертам ознакомиться не только с новой идеей, но и сущностью инновации и оценить её актуальность. Во-вторых, в технологический пакет должно входить описание требований к новому образовательному результату/результатам, что обеспечит будущим партнерам осознание как планируемых результатов, так и уровня ответственности за их достижение. И третий компонент пакета – описание изменений, которые педагогическому коллективу предстоит внести в уже существующую модель деятельности, а также в систему управления образовательной организацией, что, в свою очередь, будет обеспечивать изменение педагогической практики, профессиональное развитие и, как следствие, достижение новых образовательных результатов у обучающихся. Целесообразно данный опыт Калужского ГИРО перенять и другим регионам.

В Красноярском крае инновационные проекты реализуются образовательными организа-

циями, которые получили статус региональной инновационной площадки после экспертизы программ реализации их проектов, в которых должны быть представлены исходные теоретические положения инновации, этапы, содержание и методы деятельности, прогнозируемые результаты по каждому этапу, а также условия (организационные, методические и др.), необходимые для реализации инновационного проекта, средства контроля и обеспечения достоверности результатов, перечень научных и (или) учебно-методических разработок, созданных на данный момент образовательной организацией по теме проекта.

Одновременно с подачей проекта в министерство образования края на экспертизу образовательная организация размещает на своем сайте полный текст инновационного проекта и имеющиеся разработки. Далее министерство передает зарегистрированные заявки в Красноярский краевой институт развития образования (КК ИРО) для проведения научно-методической экспертизы. В качестве экспертов приглашаются специалисты, имеющие не только ученую степень по направлениям инновационных разработок образовательных организаций, но и опыт создания и реализации своих проектов и программ, а также разработки дидактического и диагностического инструментария, способов оценки, контроля и верификации результатов.

По результатам экспертизы инновационных проектов в КК ИРО оформляется и передается в министерство заключение, утвержденное на Ученом совете и содержащее обоснованные выводы:

- о направленности проекта на совершенствование какой-либо сферы современного образования (научно-педагогической, учебно-методической, организационной, правовой, финансово-экономической, кадровой, материально-технической и др.);
- о целесообразности выбранных методов деятельности;
- об оптимальности сроков и этапов реализации инновационного проекта;
- о достаточности нормативного, кадрового, материально-технического, финансового и др. обеспечения представленного проекта;
- о соответствии планируемых результатов целям и задачам;
- о наличии инновационных признаков у проекта в целом или его элементов, а также у результатов.

Естественно, если материалы проекта не соответствуют данным параметрам, то образовательная организация не получит статус региональной инновационной площадки. Эксперты, анализируя материалы, пытаются в них найти ответы на следующие вопросы:

– Какое противоречие современного учебного процесса позволяет решить представлен-

ный образовательной организацией инновационный проект?

– Какую задачу, указанную в современных нормативных документах, позволяет решить проект?

– Какое значение проект имеет для системы краевого образования? Для кого он является значимым: для педагогов, обучающихся, их родителей или образовательной организации в целом?

– В чем проявляется инновационный характер проекта? Это инновация только для данной образовательной организации или для краевой системы образования в целом?

– Каким образом достижение запланированных результатов позволит образовательной организации решать актуальные задачи современного образования?

– Вследствие чего анализируемый инновационный проект может получить поддержку, научно-методическое сопровождение КК ИРО?

Так, в 2023 году на присвоение статуса РИП в министерство образования Красноярского края образовательными организациями было подано 63 инновационных проекта, из них только 23 успешно прошли экспертизу, им был присвоен данный статус. В 2024 году претендовали на статус РИП 32 инновационных проекта, положительное решение было принято лишь в отношении 19. В большинстве случаев экспертов не устроило неточное (скорее, не осознанное авторами проектов) описание теоретических положений, лежащих в основе разработанных инноваций, во многих отклоненных проектах теоретические положения вообще не соответствовали заявленным темам. Много замечаний было сделано в экспертных листах по поводу описания инновационного характера разработанного проекта: указанные педагогические технологии, методики, инструментарий уже давно не являются инновационными, так как прошли через диссертационные исследования, доказана их результативность – они широко применяются педагогическим сообществом. Планируемые результаты проектов также часто не соответствовали цели и задачам, либо не обладали инновационными характеристиками, либо не позволяли повлиять на педагогическую практику таким образом, чтобы обучающиеся могли достигать образовательных результатов, отраженных в новых стандартах. В некоторых случаях эксперты обнаруживали в представленных проектах оригинальные инновации, но их описание не соответствовало требованиям по большинству параметров. Очевидно, что педагогов необходимо готовить к такому виду деятельности.

С целью развития у педагогов и управленческих кадров профессиональных компетентностей в области разработки инновационных проектов, а также для подготовки инициативных групп педагогов к качественному оформлению инновационных проектов и заявок на присвоение статуса РИП научно-методическим от-

делом КК ИРО регулярно проводятся вебинары «Методические рекомендации для образовательных организаций, претендующих на присвоение статуса РИП», на которых дается комментарий нормативно-правовым аспектам разработки инновационных проектов и особое внимание уделяется оформлению содержания проекта с точки зрения показателей и критериев, на которые опираются эксперты (см. выше). Как показывает практика, участники вебинаров более качественно описывают свой проект, аргументированно характеризуют его инновационные признаки, более точно устанавливают связь между темой, целью, задачами и результатами, оптимально выбирают методы, методики, средства контроля. Из 23 проектов, получивших статус РИП в марте 2023 года, участниками данных вебинаров были авторы 18 проектов, что составило 78,2 %, в 2024 году – из 19 проектов авторы 16-ти из них (84,2 %) также обучались на вебинаре. Очевидна полезность таких вебинаров.

Качественно описать проект и обосновать его инновационность – это только одна «сторона медали». Не менее важно то, как он реализуется, как проводится анализ соответствия выбранных авторами проекта методик и инструментов (средств) цели и задачам, каковы полученные результаты (продукты), оправдали ли они ожидания, подтвердили ли гипотезу, нужны ли коррективы проекта на промежуточном этапе его реализации, нужно ли вообще продолжать его реализацию. Искать ответы на данные и другие актуальные вопросы авторов проекта заставляют ежегодные отчеты, которые образовательная организация как РИП ежегодно должна представлять. От выводов экспертов зависит, продолжит образовательная организация реализацию своего инновационного проекта или вывод будет суров – прекратить деятельность по реализации проекта, в этом случае организация теряет статус РИП.

В 2023 году в реестре РИП Красноярского края значилось 57 проектов. По результатам экспертизы их отчетов Ученым советом КК ИРО было принято демократичное решение: рекомендовать министерству образования продолжить реализацию инновационных проектов 39 образовательным организациям, значит, и сохранить статус РИП, а 18 – прекратить деятельность РИП на основании завершения сроков их реализации. Это не значит, что все идеально у авторов и участников проектов. Они получили замечания и рекомендации экспертов, которые помогут им внести коррективы в содержание проектов, этапы их реализации, обеспечить верификацию результатов, создать условия для их презентации на научно-практических конференциях и краевом методическом форуме.

В научно-методическом журнале «Красноярское образование: вектор развития» были опубликованы статьи, авторами которых являются создатели инновационных проектов и участни-

ки групп, реализующих эти проекты:

- «*Модель сетевой реализации школьного курса предметной области "Технология" во взаимодействии учреждений дополнительного и общего образования как инновационная практика организации сетевого взаимодействия субъектов муниципальной образовательной среды*» (МБУДО «Перспектива» г. Зеленогорска);
- «*Лаборатория управления развитием профессиональными компетенциями учителей*» (МБОУ «Гимназия "Академ"» г. Красноярска);
- «*Модель школы "Путь к успеху" в условиях цифровой трансформации общего образования*» (МБОУ «Гимназия № 14 управления, экономики и права» г. Красноярска);
- «*Школьный медиацентр как пространство формирования медиакультуры и развития медиакомпетентности подростков*» (МБОУ «Средняя школа № 7» г. Назарово);
- «*Финишкола ЗРК: здорово, креативно, реально*» (МБОУ «Школа № 16 имени Героя Советского Союза И.А. Лапенкова» г. Ачинска);
- «*Развитие компетентности мышления обучающихся на основе применения таксономии Блума-Андерсона*» (КГБОУ «Красноярская Мариинская женская гимназия-интернат»).

Опыт других РИП представлен в статьях, вошедших в сборники материалов ежегодной Всероссийской научно-методической конференции «Современная дидактика и качество образования» и отражающих как особенности инновационных проектов, так и их результативность:

- «*Организация методического сопровождения процесса формирования функциональной грамотности обучающихся средствами Способа диалектического обучения*» (МБОУ «Разъезженская средняя школа» Ермаковского района);
- «*Взаимодействие с социальными партнёрами в рамках реализации экологического воспитания дошкольников*» (МБОУ «Детский сад № 310 "Снегири"» г. Красноярска);
- «*Подготовка учителя, способного решать задачи национального проекта РФ "Образование" на уровне школы*» (КГБПОУ «Красноярский педагогический колледж № 1 им. М. Горького»);
- «*Разработка нового содержания дополнительного образования посредством организации детско-взрослых бизнес-сообществ и форматов создания и реализации креативных индустрий, обеспечивающих профессиональную ориентацию и первичную профессионализацию детей, подростков и старшеклассников*» (КГБОУДО «Красноярский краевой Дворец пионеров»);
- «*Модель формирования функциональной грамотности обучающихся*» (МБОУ «Агинская СОШ № 2» Саянского района).

Необходимо сделать акцент на том, что об-

разовательные организации, имеющие статус РИП, нуждаются в научно-методическом сопровождении (НМС). Т.Н. Ищенко и Е.А. Чиганова отмечают в своей статье: «Нарастающий темп роста информации, технологических разработок, в том числе инновационных в системе образования, заставляет рассматривать "сопровождение" не в значении "идти вместе, следовать или находиться рядом" и не как отдельные мероприятия для воздействий на педагога, а как комплекс мероприятий, предусматривающий деятельностный характер субъектов сопровождения, их взаимодействие, обеспечивающее осознанное и системное освоение педагогических технологий, методов познания и прочее. С дидактической точки зрения необходимо и построение отношений на основе сотрудничества, совместной деятельности по разрешению проблем образования, поэтому о НМС можем говорить как об определённом процессе, для которого характерны целостность и системность [23, с. 189]. Работа в КК ИРО по организации в крае научно-методического сопровождения региональных инновационных проектов осуществляется именно на таких основаниях, поскольку это способствует развитию не только образовательных организаций, имеющих статус РИП, но в целом системы краевого образования. Это подтверждается и докторским исследованием В.П. Лариной, которая обосновывает роль НМС в инновационной деятельности общеобразовательных учреждений как средство развития региональной системы образования. Автор рассматривает сопровождение как механизм профессионального роста сопровождаемых на основе формирования у них рефлексивных умений, но считает, что сопровождение инновационной деятельности школ должно осуществляться региональными органами управления образованием, в этом она видит мотивационный и ресурсный механизм поддержки инновации [24].

В Красноярском крае реализация многих региональных инновационных проектов осуществляется с научно-методическим сопровождением сотрудниками Красноярского краевого института развития образования, которые используют разные формы взаимодействия, позволяющие обеспечить рефлексивно-аналитическую деятельность педагогов, их профессиональное развитие, рецензирование разработанных материалов, проведение курсов повышения квалификации для участников проекта, демонстрацию их инновационного опыта на различных научных и методических мероприятиях, верификацию результатов и др. Это взаимодействие выгодно и для КК ИРО, так как сотрудник, сопровождающий реализацию РИП, может при этом занимать не только деятельностную позицию в рамках проекта, но и научно-экспертную:

- анализирует процессы, используемые

средства, результаты;

- описывает их с научной точки зрения;
- сравнивает с другими инновациями, выделяя общие и отличительные характеристики;
- определяет достоинства, недостатки и риски;
- делает выводы о целесообразности тиражирования опыта или результатов инновационной деятельности образовательной организации.

В системе научно-методического сопровождения региональных инновационных площадок есть немало нерешенных вопросов и проблем. Первая заключается в том, что в крае не проводятся мероприятия, на которых организуется публичная защита инновационных проектов на стадии подачи заявки на присвоение статуса РИП. Невозможно не согласиться с Лазуткиным А.П., который предлагает такую форму экспертизы (см. статью в данном номере), которая обеспечивает живое общение авторов проекта, оппонентов и экспертов, а в процессе дискуссии авторы доказывают его актуальность и инновационность, оппоненты и эксперты оценивают значимость проекта, формулируют вопросы и рекомендации по доработке проекта, выбору методик, средств контроля и т.п., а также выявляют достоинства, недостатки и риски. В результате открытой защиты одни проекты рекомендуются экспертами к присвоению статуса РИП, другие – к доработке или категорическому отклонению.

Кстати, в Институте развития образования Краснодарского края (ИРОКК) практикуется проведение такой формы работы с РИП, как открытое обсуждение отчетов на заседаниях совета, специально созданного при институте с целью определения эффективности работы и выявления направлений и форм необходимой поддержки [25, с. 59]. Возможно, и этот опыт целесообразно позаимствовать нам у коллег из Краснодарского края.

Во многих регионах министерства образования для поддержания имиджа образовательных организаций, получивших статус РИП, им выдают сертификаты, подтверждающие этот статус. В нашем крае также можно ввести подобную традицию. Пока такие организации не имеют никакого документа, кроме электронной копии приказа министерства.

Остается открытым еще один вопрос: что должно происходить с образовательной организацией после завершения реализации инновационного проекта? Можно предложить несколько вариантов. Первый – разработать новый проект, подать заявку на конкурс, при успешной экспертизе снова получить статус РИП и реализовать этот проект. Но тогда результаты первого проекта остаются без внимания, не работают далее, в этом случае теряется целесообразность всей предыдущей деятельности.

Есть еще вариант, при котором образовательная организация, завершив инновацион-

ный проект, получивший высокую экспертную оценку результатов (по промежуточным отчетам и итоговому), становится *базовой образовательной площадкой* КК ИРО, где демонстрируются открытые уроки, внеурочные и воспитательные мероприятия с детьми, а также открытые педсоветы, разработческие семинары, методические сборы и т.п. для педагогов в рамках реализации практического модуля программы повышения квалификации, разработанной на основе материалов реализованного инновационного проекта.

Некоторые образовательные организации могут стать *базовой площадкой стажерских практик* КК ИРО, для этого необходимо разработать программу стажировки для педагогов края, включив в нее теоретический блок, позволяющий коллегам осознать сущность инновации, ее методологические основания, и практический, обеспечивающий создание условий (ситуаций) для деятельностного освоения стажерами трудовых действий и компетенций, заявленных в программе и связанных с инновационной деятельностью.

Проблема научно-методического сопровождения РИП решается в нашем Институте по запросам, поступающим от образовательных организаций, имеющих данный статус. Однако в научно-методической помощи они нуждаются уже на стадии разработки и описания инновационного проекта. Это должен быть куратор – сотрудник КК ИРО или педагогических колледжей или вузов, имеющий опыт разработки и внедрения инноваций, проведения исследований, аналитической и экспертной деятельности. Но это сопровождение не должно «скатываться» к тому, чтобы куратор сам написал инновационный проект. Его роль другая – научно-методическое консультирование, критическое отношение к идее разработчиков, их обоснованиям инновационных признаков проекта, соответствию темы, цели, задач и результатов и т.д. В процессе именно такого взаимодействия инициативной группы педагогов с куратором рождаются оригинальные идеи – инновации, облаченные в достойную содержательную форму.

Целесообразно позаимствовать у Калужского ГИРО форму итогового отчета РИП в виде технологического пакета, в совокупности отражающего результат инновационной деятельности. Но в состав компонентов этого пакета следует внести некоторые изменения, включив в него:

- подробное научно-методическое обоснование инновации;
- описание условий, которые необходимо создать для внедрения инновации;
- перечень результатов (промежуточных и итоговых), соответствующих каждой сформулированной задаче (по этапам внедрения инновации);
- реестр ресурсов (дидактических, методических, диагностических, цифровых и др.), кото-

рые образовательная организация может предоставить другим организациям для освоения ими апробированной инновации.

Зная заранее о необходимости представления данного пакета в качестве итогового отчета, разработчики инновационного проекта и их куратор будут более подробно оформлять содержание проекта, промежуточные отчеты, отдавать на экспертизу разработанные материалы, описывать создаваемые условия и корректировать их в процессе анализа, обосновывать изменения, вносимые в проект, фиксировать перечень использованных ресурсов и описывать их функционал, то есть в целом качественно готовить полный технологический пакет.

И все-таки, возвращаясь к сказанному ранее, необходимо честно сказать, что самая большая проблема заключается в том, что многие образовательные организации получили статус РИП, но в их проектах слабо проявляются инновационные признаки, либо за инновацию признаны нововведения, уже давно внедряемые как норма в других образовательных организациях. Необходим объективный подход к оценке проектов: по сути, только после открытой защиты и экспертизы они должны получать статус инновационных.

Траектория деятельности инновационной площадки у каждой образовательной организации разная, ее можно представить в виде линии отражающей особенности проекта, или команды педагогов, его реализующих. У одних это прямая линия (разработчикам и участникам все ясно, они понимают, куда и зачем идут, при этом уверены в инновации, знают будущий результат), у других – кривая дуга (они находятся «где-то сбоку» от инновации, лишь чуть-чуть прикасаются к ней – слегка боятся «сделать что-то не так»), а у кого-то путь в виде ломаной линии – зигзаг (они смело пробуют все; если получили не то, что планировали, резко развернулись и пошли в другую сторону (но не обратно), делая новые пробы; совершая многократные ходы, они приобретают новый опыт, анализируя результаты, делают критические выводы и реально ищут новые решения). Есть еще и пунктирная линия – это отражение недостаточной обоснованности проекта, неуверенности участников в целесообразности его реализации.

Какую бы траекторию своего развития ни выбрала образовательная организация, чтобы получить статус региональной инновационной площадки, она обязательно пройдет этап разработки проекта, затем его экспертизы, при положительном решении получит желаемый статус. Но в этот момент начинается не менее сложный этап – реализация инновационного проекта, в процессе которой необходимы: проверка состоятельности идеи авторов, инновационного характера проекта, диагностика и анализ результатов, составление регулярных отчетов, рецензирование разработок и др. А на завершающем

этапе – подготовка полного технологического пакета.

В будущем должны преобладать сетевые региональные и межрегиональные инфраструктуры инновационной деятельности в образовании, а для этого образовательным организациям, реализующим инновационные проекты по одним и тем же направлениям, необходимо объединиться, чтобы комплексно решать поставленные задачи. Целесообразно практиковать проведение мероприятий, посвященных открытой профессионально-общественной экспертизе инновационных идей и проектов, разработанных на их основе, а также результатов реализации РИП, что будет более плодотворно способствовать как решению проблем современного образования, так и развитию различных направлений и системы в целом. Краевой институт развития образования играет здесь главную роль – научную и методическую, так как является и инициатором, и координатором многих видов инновационной деятельности в регионе.

Библиографический список

1. Бургин М.С. Инновация и новизна в педагогике. Новосибирск. 2009. URL: <https://3uch.ru/textbook/wiot/dyos/grking>.
2. Глинкина Г.В. Структурирование предметного содержания как один из видов инновационной профессиональной деятельности педагогов // Инновации в непрерывном образовании. 2015. № 2 (10). С. 5–12.
3. Алтынбаева А.О. Понятие семантической и лексической структуры слова // Молодой ученый. 2020. № 48 (338). С. 590–591. URL: <https://moluch.ru/archive/338/75917/>.
4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. URL: https://lib.ru/DIC/OZHEGOW/ozhegow_m_o.txt?clckid=4d53a0e1.
5. Теория экономического развития Йозефа Шумпетера. URL: clck.ru/3FbLSN.
6. Абалкин Л.И. Научно-технический прогресс. Словарь. М.: Политиздат, 1987. 364 с.
7. Радугин А.А., Радугина К.А. Введение в менеджмент: социология организаций и управления. Воронеж, 1995. 193 с.
8. Милославский И.Г. Новизна с последствиями. URL: <http://www.faito.ru/blog/?p=623>.
9. Новикова Т.Г. Теоретические основы экспертизы инновационной деятельности в образовании: дисс. ... д-ра пед. наук. М., 2006.
10. Дронишинец Н.П., Булдакова Л.Б. Сущность и содержание понятия «инновации в образовании» и их классификация // XVII Международная конференция памяти профессора Л.Н. Когана «Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования» (20–21 марта 2014 г. Екатеринбург). Екатеринбург: УрФУ, 2014. С. 412–422.
11. Аристова М.П. Видовое многообразие педагогических инноваций в различных сфе-

рах деятельности ДОО // Молодой ученый. 2017. № 22 (156). С. 148–150. URL: <https://moluch.ru/archive/156/44085/>.

12. Лапин Н.И. Теория и практика инноватики: учеб. пособие. М.: Университетская книга; Логос, 2008. 328 с.

13. Карпова Ю.А. Введение в социологию инноватики: учебное пособие. СПб.: Питер, 2004. 192 с.

14. Игнатъева Г.А. Экспертиза инноваций в образовании: возможности и реальности // Нижегородское образование. 2005. № 1. С. 84–91.

15. Лазарев В.С. Направления и задачи совершенствования инновационной деятельности в образовании // Педагогика. 2013. № 3. С. 3–13.

16. Кирдянкина С.В. Инновационное проектирование образовательных систем // Общая педагогика. № 3 (32) июль – сентябрь 2016. С. 46–55.

17. Реморенко И.М. Переход к инновационной экономике: возможности и ограничения для системы образования // Вопросы образования. 2011. № 3. С. 54–72.

18. Адольф В.А., Ильина Н.Ф. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления: монография. Красноярск, 2007.

19. Ильина Н.Ф., Ключникова А.А. К вопросу о тиражировании инновационных практик в краевой системе образования // Красноярское образование: вектор развития. 2021. № 4. С. 27–30.

20. Постановление Правительства Краснояр-

ского края от 14.01.2015 № 4-п. URL: <https://kipk.ru/images/docs/minobr-krsk/2015-14-01-4p.pdf>.

21. Инновационные образовательные проекты // Ульяновский государственный университет. URL: <https://www.ulsu.ru/ru/sveden/struct/innep/>.

22. Как и зачем образовательные организации становятся региональными инновационными площадками? // Калужский государственный институт развития образования. URL: http://kgiro.kalugaedu.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=3015:2017-05-25-07-54-26&catid=108:2016-03-29-08-24-28&Itemid=240&clckid=3cad2b10.

23. Ищенко Т.Н., Чиганова Е.А. Научно-методическое сопровождение: к вопросу о теоретической способности педагога и преподавателя // Народное образование. 2024. № 5. С. 187–197.

24. Ларина В.П. Научно-методическое сопровождение инновационной деятельности общеобразовательных учреждений как средство развития региональной системы образования: автореф. дис.... д-ра пед. наук: 13.00.01. Самара, 2008. 48 с.

25. Бухтияр Е.С., Гайдукова В.В. Региональные площадки как субъекты инновационной инфраструктуры: виды, значение, особенности функционирования // Педагогическая перспектива. 2024. № 2(14). С. 54–63.

УДК 373.2+37.033(571.51)

Помогаева П.В., Дрягина Е.А.

Региональная инновационная площадка: опыт дошкольного образовательного учреждения по экологическому воспитанию

Статья раскрывает особенности экологического воспитания, его роль в развитии детей. Системное взаимодействие различных организаций, расположенных в Академгородке, представлено как социальное партнерство, на основе которого детский сад № 310 «Снегири» реализует инновационный проект, направленный на экологическое воспитание детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: дошкольное образование, экологическое воспитание, социальное партнерство, региональная инновационная площадка, научно-методическое сопровождение.

Pomogaeva P.V., Dryagina E.A.

Regional innovation platform: experience of a preschool educational institution on ecological education

The article reveals the features of environmental education, its role in the development of children. Systemic interaction of various organizations located in Akademgorodok is presented as a social partnership, on the basis

of which kindergarten No. 310 "Snegiri" implements an innovative project aimed at environmental education of preschool children.

Keywords: preschool education, environmental education, social partnership, regional innovation platform, scientific and methodological support.

Проблема экологического воспитания детей является актуальной на протяжении нескольких десятилетий. Жизненный путь человека с самого первого шага немыслим вне окружающей его действительности, в частности, мира живого. Обострение экологической проблемы в стране диктует необходимость интенсивной просветительской работы по формированию экологического сознания, культуры природопользования, об этом в своих трудах пишет Левченко О.А. [1]. Эта работа начинается в детском саду – первом звене системы непрерывного образования. Изучение экологического сознания и установление закономерностей его формирования уже в дошкольные годы так важны для воспитания развивающейся личности.

В целом задача экологического воспитания детей – формирование начал экологической культуры, что позволит в дальнейшем в соответствии с концепцией общего среднего экологического образования успешно усваивать совокупность практического и духовного опыта *взаимодействия человека с природой*, которое обеспечит не только его выживание, но и развитие.

Экологическое воспитание в условиях современного кризиса окружающей среды должно решать главную задачу – формировать сознание, связанное с рациональным видением мира и природопользованием. В настоящее время у человечества сформировано господствующее по отношению к природе сознание, а также потребительское отношение к ее богатствам, стремление относиться к природе как объекту свободного доступа, воздействия, преобразований и использования. Экологически ориентированное сознание акцентирует единство, неотчужденность человека и природы. Развитие человека и природы понимается как совместная эволюция.

По определению Линенко О.А., термином «*экологическое сознание*» обозначается как совокупность представлений о взаимосвязях в системе «человек–природа» и в самой природе, так и существующие отношения человека к природе, а также соответствующие стратегии взаимодействия с ней. Исследователь отмечает: «Некоторые авторы считают, что понятие "экологическое сознание" следует употреблять в двух значениях. В широком смысле оно означает в той или иной степени способ отражения связи, единства и различия человека и природы как составных частей социально-экологической системы. В узком смысле экологическое сознание означает в целом адекватно-истинное отражение глубоких диалектических связей и одновременно различий человека и природы, понимание закономерностей развития данной системы и ее основных элементов, условий и путей ее

гармоничного оптимального функционирования. В этом смысле экологическое сознание, существующее в форме концепции или гениальных догадок мыслителей и ученых, только начинает пробивать себе дорогу в теоретическом познании, завоевывая все более широкие круги, но в целом оно еще чуждо современному обыденному сознанию» [2, с. 11]. Реймерс Н.Ф. дает следующее определение рассматриваемого понятия: «Сознание экологическое – глубокое, доведенное до автоматизма понимание неразрывной связи человека и человечества с природой, зависимости благополучия людей от целостности и сравнительной неизменности природной среды обитания человека» [3, с. 11].

В основе экологического воспитания лежит формирование экологического сознания, на решение этой проблемы была направлена на протяжении нескольких лет деятельность педагогического коллектива МБОУ ДОО «Детский сад № 310 "Снегири"» г. Красноярска, который, имея статус региональной инновационной площадки (РИП), занимался реализацией инновационного проекта «*Взаимодействие с социальными партнерами в рамках реализации экологического воспитания дошкольников*». Тема проекта на стадии его разработки была выбрана неслучайно.

История и инфраструктура Академгородка в Красноярске уникальна, она началась в 60-х годах прошлого века со строительства Института физики Академии наук СССР и первых панельных пятиэтажных домов для его сотрудников [4]. В настоящее время в Академгородке работают более 20 научных учреждений, в том числе Институт леса, Институт вычислительного моделирования, Институт биофизики, Центральная научная библиотека, Дом учёных, Музей леса, его дендрарий и др. Близость корпуса бывшего Красноярского госуниверситета, а впоследствии СФУ, только добавила элитарности району [5]. И все эти учреждения могут быть потенциальными партнерами образовательных организаций и совместно решать задачу воспитания подрастающего поколения, используя имеющиеся ресурсы.

Опираясь на такие возможности, мы решили разработать и реализовать проект, позволяющий использовать в воспитательном процессе дошкольников и территориальное превосходство местоположения детского сада, и природную окружающую среду, и ресурсы ближайших научных организаций Академгородка.

В качестве способа взаимодействия было выбрано социальное партнерство, которое постепенно становится все более и более представленным в политике, экономике, общественной и духовной сферах, а теперь активно используется и в системе образования.

По мнению одного из ведущих специалистов в данной области В.А. Михеева, социальное партнерство – «это цивилизованная форма общественных отношений в социально-трудовой сфере, обеспечивающая согласование и защиту интересов работников, работодателей (предпринимателей), органов государственной власти, местного самоуправления посредством заключений договоров, соглашений и стремления к достижению консенсуса, компромисса по важнейшим направлениям социально-экономического и политического развития» [6, с. 23]. Якимец В.Н. и его единомышленники считают, что социальное партнерство – это взаимодействие не субъектов какой-либо особой сферы или направления общественной жизнедеятельности, а обязательно сторон, представляющих различные секторы общества: государство, бизнес-сообщество, гражданское общество. В данной интерпретации «идеализированное межсекторное социальное партнерство понимается как конструктивное взаимодействие двух или трех секторов для решения социальных проблем, – выгодное каждой из сторон в отдельности и населению территории, где оно реализуется, в целом» [7, с. 78].

Ховрин А.Ю. на основе анализа определений, сформулированных до него, и применения универсального подхода к толкованию данного понятия раскрывает социальное партнерство как особый социальный институт, на основе которого реализуется определенный тип социальных отношений, направленных на развитие консенсуса и положительного результата в процессе взаимодействия социальных субъектов – партнеров этого взаимодействия [8, с. 28].

Применительно к системе образования социальное партнерство рассматривается просто как взаимодействие заинтересованных сторон (социальных институтов), которое может обеспечить достижение определенных образовательных задач [9, с. 117]. Бенько М.А. уточняет сущность социального партнерства в дошкольном образовании. Это «особая организация совместной деятельности дошкольных образовательных организаций с участниками социально-педагогического партнерства (государственными и местными органами власти, общественными организациями и социальными группами), нацеленная на согласование и реализацию интересов всех участников этого процесса» [10].

Экологическое образование, по мнению Опарина Р.В. [11, с. 204], должно решать три основные задачи:

- 1) формирование адекватных экологических представлений о взаимосвязях в природе;
- 2) формирование системы умений и навыков, экологически целесообразного поведения, стратегий взаимодействия с природой;
- 3) развитие отношения к природе как нашему общему дому, осознание себя как части природы.

Зверев И.Д., Захлебный А.Н., Суравегина И.Т., Салеева-Симонова Л.Н. в «Концепции общего среднего экологического образования» (1994 года) более полно раскрыли основные компоненты экологического образования, в числе которых [12]:

- *наглядно-познавательный компонент*, развивающий интерес школьников к проблемам окружающей среды;
- *ценностный компонент*, призванный раскрыть многогранную значимость изучаемых объектов в жизни природы и человека;
- *нормативный компонент*, направленный на освоение норм поведения;
- *практико-деятельностный компонент*, формирующий отношения человека с окружающим миром.

При разработке нашего инновационного проекта по экологическому воспитанию инициативная группа педагогов учитывала, что формирование начал экологической культуры – это становление осознанно правильного отношения непосредственно к самой природе во всем ее многообразии, к людям, охраняющим и восстанавливающим ее, а также к людям, создающим на ее основе материальные богатства или духовные ценности. Поскольку дошкольное детство – это начальный этап формирования личности человека, его ценностной ориентации в окружающем мире, то в этот период закладывается позитивное отношение к природе, к «рукотворному миру», к себе и к окружающим людям. Именно в этом возрасте важно создать условия для развития у детей понимания того, что все в природе взаимосвязано.

Экологическое воспитание дошкольника выражается в гуманно-ценностном отношении к природе, основными проявлениями которого служат доброжелательность к живым существам, эмоциональная отзывчивость на их состояние; интерес к природным объектам; стремление осуществлять с ними позитивное взаимодействие, учитывая их особенности как живых существ; желание и умение заботиться о живом, создавать необходимые для жизни условия. Именно поэтому в план реализации проекта педагоги включили проведение таких мероприятий, где воспитанники детского сада смогут проявить доброжелательность к птицам и зверям не на словах, а в своих действиях, поведении.

В дошкольном возрасте необходимо преподавать основы экологии еще и потому, что в этот период ребенок очень эмоционален и с легкостью поддается внушению взрослых. Он будет задавать массу вопросов о растениях и животных, а также удивляться всему происходящему в природе. Ребенок воспринимает животных как своих друзей, он сопереживает им и сочувствует. Это позитивное восприятие окружающего мира, характерное для детей, должно поддерживаться взрослыми, и в дальнейшем взрослые долж-

Модель социального партнерства в МБДОУ №310

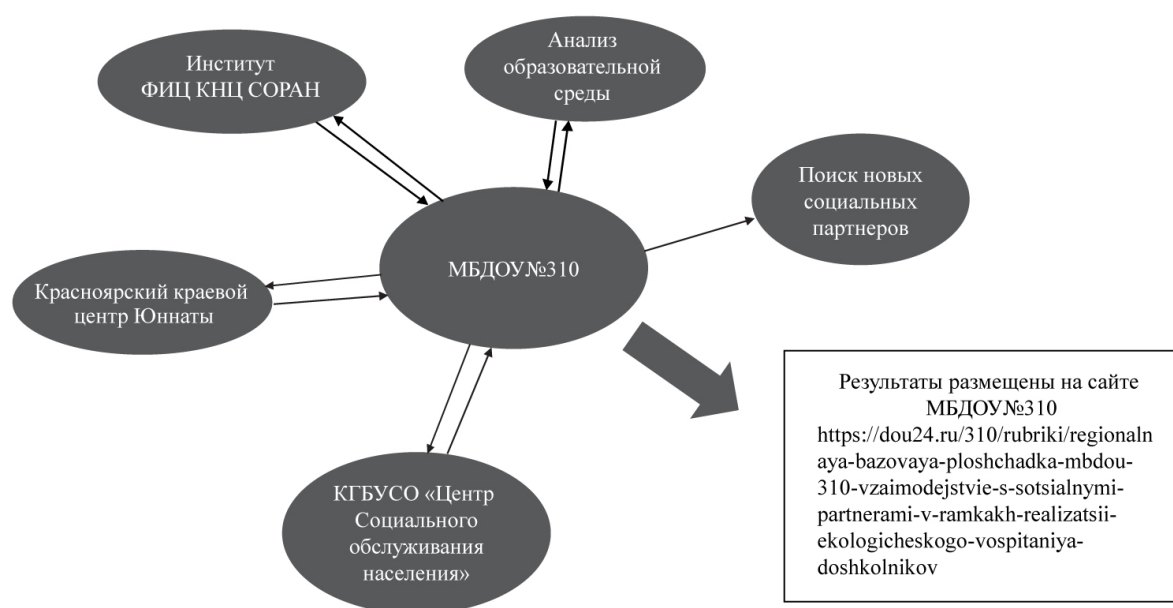


Рис. 1. Модель экологического воспитания детей посредством организации и развития социального партнерства в ДОУ

ны создавать условия для проявления и развития таких чувств [13, с. 7].

Для того чтобы реализовать идею экологического воспитания детей, посещающих МБОУ «Детский сад № 310 "Снегири"», необходимо, на наш взгляд, внедрять новые формы работы в образовательной организации, например, социальное партнерство. А для этого педагогическому коллективу необходимо понимать, какие цели и задачи будут решаться, какие могут быть решены самостоятельно, а какие – во взаимодействии с другими организациями-партнерами. Вследствие чего в начале нашей деятельности по данному направлению была разработана дорожная карта, в которой были прописаны цели и задачи.

Цель нашей работы – создание и реализация модели экологического воспитания детей посредством организации и развития социального партнерства в ДОУ. Для достижения поставленной цели был определен ряд оперативных задач:

1. Создать инициативную группу из педагогов ДОУ для реализации цели.
2. Представить модель в виде схемы, отражающей взаимодействие социальных партнеров.
3. Распределить ответственность между педагогическими работниками детского сада за разработку дорожной карты.
4. Провести анализ имеющихся средств для организации экологического воспитания и выявить дефициты в материальном и организационно-педагогическом обеспечении, а также в создании условий в МБОУ «Детский сад № 310 "Снегири"», которые не позво-

ляют в полной мере осуществлять успешную образовательно-воспитательную деятельность по выбранному направлению (то есть анализ образовательной среды детского сада).

5. Изучить положительный опыт других дошкольных образовательных организаций, реализующих в своей деятельности социальное партнерство.

6. Разработать план мероприятий, нацеленных на поиск партнеров и развитие партнерских связей.

7. Подписать соглашения о сотрудничестве с АО «Русский алюминий Менеджмент», Федеральным исследовательским центром «Красноярский научный центр СО РАН» и др.

8. Разработать анкеты для родителей воспитанников детского сада и потенциальных партнеров, которые помогут определить потребности, основания и возможности для реализации партнерских отношений.

9. Создать на сайте ДОУ новые разделы: *аналитический* (для публикации результатов анализа деятельности в рамках социального партнерства в ДОУ, а также результатов анализа проведенного анкетирования); *научно-исследовательский* (для размещения разработанной модели социального партнерства в ДОУ, описания результатов изучения истории появления социального партнерства в России, а также интересных фактов).

10. Реализовать ряд небольших проектов на основе взаимодействия с партнерами.

Созданная инициативная группа из педагогов ДОУ под руководством заведующего и методиста разработала модель, которая представ-

лена на рисунке 1. На модели изображены три организации-партнера, а также ключевые процессы подготовительного этапа (анализ образовательной среды, поиск социальных партнеров) и связи между партнерами. В дальнейшем задача поиска новых партнеров была успешно решена, и в реализацию проекта были вовлечены и другие организации, расположенные в Академгородке.

Актуальность социального партнерства для ДООУ заключается в повышении статуса учреждения, размещении информации об особенностях работы МБДОУ № 310 и ее результатах на сайтах сетевых партнеров, а также в повышении профессиональной компетентности педагогов и презентации опыта работы педагогов в средствах массовой информации. А главное – социальное партнерство позволило педагогическому коллективу детского сада качественно реализовывать план работы с воспитанниками, проводить интересные мероприятия с использованием современных технологий, всесторонне развивать детей и формировать у них мотивацию к познанию [9, с. 100].

В МБДОУ № 310 социальное партнерство начало развиваться с 2021 г., когда детскому саду был присвоен статус региональной инновационной площадки (РИП), в тот же период был составлен и утверждён план работы. И для решения поставленных задач нам было необходимо найти себе помощников, единомышленников, то есть социальных партнёров, заинтересованных в достижении планируемых нами результатов. Так как наш детский сад расположен территориально в лесном массиве и рядом с нами расположены научные центры, институты, то в первую очередь мы отправили письма в эти организации с предложением о сотрудничестве и приложили план работы. После этого нами было подписано двухстороннее соглашение о сотрудничестве с партнёрами. Для привлечения социальных партнёров мы организовали на краевом мероприятии «Зелёный бал» экологическую лотерею [14], в результате чего нашли себе новых социальных партнёров: АО «Русский алюминий Менеджмент», Институт леса ФИЦ КНЦ СО РАН, Красноярский краевой центр «Юннаты», КГБУ-СО «Центр социального обслуживания населения»; Краевое государственное казенное учреждение «Психоневрологический интернат "Подсолнух"» [9, с. 119].

После заключения с социальными партнерами соглашений о сотрудничестве был составлен план взаимодействия этих организаций с МБОУ «Детский сад № 310 "Снегири"», в котором были указаны их ресурсы, которые предполагается использовать в процессе реализации инновационного проекта. В план вошли мероприятия не только для педагогического коллектива детского сада (вебинары, семинары (аналитические, разработческие), консультации, подбор методик, форм контроля для диагностики результа-

тов у обучающихся, подготовка к выступлению, проведению площадок, мастер-классов на конференциях различного уровня), но и для детей (занимательный лекторий, видеофильмы, экскурсии, организация наблюдений за растениями и животными, тиражирование раздаточного материала в цветном формате для занятий, участие сотрудников организаций-партнеров на занятиях и воспитательных мероприятиях в игровой форме и др.).

Так, совместно с Красноярским краевым центром «Юннаты» была разработана картотека видеоматериалов по экологическому воспитанию дошкольников, а затем размещена на сайте, что позволило педагогам детского сада быстро ориентироваться в данных материалах и использовать их на занятиях, демонстрируя ситуации встречи человека с разными животными, правила поведения с ними, случаи возникновения лесных пожаров и др.

На базе детского сада № 310 «Снегири» для педагогов Красноярского края и работников партнёрских организаций был организован и проведён Фестиваль кейсов по экологическому воспитанию. На мероприятии было представлено многообразие разработанных педагогами материалов в формате кейсов, проведены открытые занятия с детьми с использованием некоторых кейсов, после чего состоялось аналитическое обсуждение приёмов работы с кейсами и результатов, полученных на занятиях. Многие воспитатели других детских садов просили материалы, с одной стороны, для апробации со своими воспитанниками, а с другой – для разработки подобных кейсов по аналогии с представленными на фестивале. Партнёры, побывав на данном мероприятии, увидели, как работают наши педагоги, заинтересовались методом кейсов и решили их разрабатывать с учётом использования имеющегося у них современного оборудования, а потом приглашали воспитателей с группой детей в свои учреждения для их апробации. Такое сотрудничество оказалось плодотворным для всех участников проекта.

Вместе с социальными партнёрами ООО «Русал» и Центром защиты леса был разработан и реализован дополнительный проект «Зеленая территория» по благоустройству территории МБОУ «Детский сад №310 "Снегири"». В реализации данного проекта принимали участие воспитанники вместе со старшими братьями, сестрами и родителями, включились также сотрудники партнерских организаций, помогли с инструментами, саженцами. В итоге на клумбах и газонах детского сада были высажены следующие растения: туя и ива плакучая, 2 венгерских сирени, 50 спирей, 30 кустов курильского чая (белого, розового и желтого цвета). Дети каждый день проходят мимо посаженных ими растений, наблюдают за их развитием, радуются появлению первых листочков весной, а цветов – летом, осенью любят изменения цвета растений.

А главное – бережно относятся к ним: не ломают ветки, не рвут листья и цветы, не топчут клумбы.

В рамках реализации проекта по экологическому воспитанию был разработан и реализован ряд небольших проектов на основе взаимодействия с партнерами: «Зеленая территория», «Мнемотехника и экология», «Микро-зелень», «Сад и огород», «Птицы», «Белкоград», «Проекты глазами ребенка», «Экологические сказки», «Игры из вторсырья».

Как уже было отмечено выше, одним из активных социальных партнеров детского сада является ООО «Русал», реализующий экологические проекты для детей под руководством Елены Южаковой, директора по PR алюминиевого дивизиона РУСАЛ и EN+. Данная организация занимается популяризацией экологии более 15 лет: сотрудничает с учеными, финансирует экомониторинг, который ведут сотрудники Института леса и заповедника «Столбы», реализует совместные проекты с общественными экологическими организациями и учебными заведениями. Вместе с детским садом № 310 «Снегири» Русал осуществляет экологическое просвещение в рамках реализации инновационного проекта. Для этого совместно создаются эко-сказки, которые Русал в 2023 году помог детскому саду № 310 издать в виде первого сборника. Одновременно это стало подарком к 55-летию ДООУ. В сборнике представлены сказки о природе, животных, заботливом отношении к окружающей среде. Авторы этих художественных произведений – дети, родители и педагоги. Сборник используется в детском саду для работы с детьми в группах.

Детскому саду не под силу приобрести саженцы и доставить их на свою территорию для озеленения, и эту проблему также решают партнеры. В конце учебного года, в преддверии Дня защиты детей, детский сад № 310 традиционно занимается озеленением своей территории. В посадках растений принимают участие педагоги, воспитанники и представители компании Русал, Института леса, члены комиссии по экологии Городского совета депутатов, которые провели мастер-классы по посадке сирени, курильского чая и спиреи. Дети с удовольствием помогали высаживать кустарники и поливали их. Личный пример и вовлечение детей в эко-практику – эффективные приемы эковоспитания. Ребенок, посадивший дерево своими руками, скорее всего, не станет наносить вред природе. Одно дело, когда дети слушают наставления педагогов на занятиях или во время прогулок о правильном отношении к природе, другое – когда они видят реальное отношение взрослых к ней и их участие в ее сохранении.

ООО «Русал» финансирует проект по реконструкции Центрального парка г. Красноярск, завершение которой планируется в 2025 году. Обновление зеленых насаждений ставит под угрозу популяцию белок. На эту проблему обра-

тили внимание эковолонтеры парка. Сохранить зверьков помогает проект «Белкоград», в котором участвует и детский сад № 310: думает над тем, как должен выглядеть Белкоград – жилой квартал для белок, что могут сделать педагоги и дети вместе с партнерами. В конце 2022 года Русал объявил детский конкурс рисунков. Порядка 200 работ прислали участники. В возрастной группе 4–6 лет победителем стал Дмитрий Бурмак, воспитанник детского сада № 310. Лучшие эскизы Белкограда легли в основу проекта жилого квартала для белок. Готовый проект Белкограда презентовали красноярцам в Центральном парке. Белкоград находится в стадии создания, в преддверии зимы волонтеры ООО «Русал» провели экологический праздник «Орешек для белочки», собрали банк орехов, среди посетителей парка нашли желающих стать волонтерами Белкограда. Наибольший отклик эта история получила у экоактивистов и воспитанников детского сада.

Самым главным результатом реализации проектов считаем сформированное у воспитанников детского сада на определенном уровне экологическое сознание, которое мотивирует их покормить белок и птиц зимой, подготовить для этого кормушки, регулярно поливать растения летом, выбрасывать мусор, распределяя его по разным контейнерам, и прочее.

Для демонстрации опыта работы на сайте нашего детского сада был создан новый раздел «Региональная инновационная площадка» [15], в котором расположены вкладки, отражающие взаимодействие с социальными партнерами и содержащие фотографии. На сайте представлена не только модель организации социального партнерства, но и материалы, демонстрирующие результаты реализации совместного плана работы, а также разработанные методические пособия «Экологические сказки», «Игры из вторсырья» [16], содержащие описание работы с детьми, их родителями, социальными партнерами. На сайте созданы новые разделы: *аналитический* (для публикации результатов анализа деятельности в рамках социального партнерства, а также результатов анализа проведенного анкетирования); *разработческий* (для размещения созданной модели социального партнерства, методических пособий, кейсов и др.).

Теперь появилась возможность научно-методического сопровождения образовательных организаций, реализующих инновационные проекты. Певзнер М.Н. определяет научно-методическое сопровождение как систему связанных функций, действий, процедур, методов, техник, мероприятий, способствующих оказанию квалифицированной помощи педагогу на протяжении всей его профессиональной деятельности [17]. Ларина В.П. рассматривает такое сопровождение как одно из средств профессионального развития сопровождаемых и как мотивационный, ресурсный механизм поддержки

инноваций системы образования [18].

В начале 2024 г. у нас появились кураторы – методист Красноярского краевого института повышения квалификации (теперь Красноярский краевой институт развития образования – КК ИРО) А.Г. Бурмакина и заведующий лабораторией методического обеспечения Г.В. Глинкина, которые постоянно оказывают нашему педколлективу методическую помощь при подготовке докладов и презентаций для выступления на различных методических мероприятиях, а также при разработке дорожной карты, участии в конференциях, конкурсах. Следовательно, у нас появился еще один социальный партнер – КК ИРО. В настоящее время инициативная группа педагогов детского сада готовит заявку на присвоение статуса РИП по реализации нового проекта. Данную задачу мы решаем вместе с социальными партнерами, взаимно дополняя друг друга. На наш взгляд, с научно-методическим сопровождением мы достигнем положительных результатов и вновь станем региональной инновационной площадкой в 2025 г. Систематическое научно-методическое сопровождение (НМС) позволит:

- 1) помогать методисту детского сада в выборе программ и форм повышения квалификации педагогов и их самообразования, способов их профессионального развития в разных областях работы с детьми;

- 2) консультировать педагогов по вопросам организации и проведения исследований (по основным направлениям деятельности в рамках новой темы инновационной площадки);

- 3) оказывать педагогам помощь в совершенствовании авторских разработок (инновационного продукта), их описании и подготовке не только к апробации, но и демонстрации для коллег и социальных партнеров на различных мероприятиях;

- 4) обеспечивать методическую поддержку творческой деятельности педагогов детского сада, особенно при создании новых дидактических или воспитательных средств, элементов технологии и практической реализации новой образовательной практики.

Пока небольшой, но уже имеющийся опыт научно-методического сопровождения нашей деятельности сотрудником КК ИРО позволяет работникам дошкольной образовательной организации более успешно реализовывать инновационный проект и более качественно оказывать образовательные услуги, что удовлетворяет запросам участников образовательных отношений. В планах – описать новые проектные идеи и подать заявку на присвоение МБОУ «Детский сад № 310 "Снегири"» статуса РИП в 2025 г.

Но все же главным в реализации инновационного проекта по экологическому воспитанию дошкольников на основе взаимодействия с социальными партнерами считаем результаты, выраженные в отношении наших воспитан-

ников к природе и в умениях, сформированных у них в процессе участия в мероприятиях, проведенных в рамках проекта. Так, осуществленные наблюдения показали, что у детей в возрасте пяти лет познавательный интерес к объектам живой и неживой природы был выражен слабо и проявлялся у 100 % воспитанников только на уровне их зрительного и тактильного восприятия – это уровень чувственного познания. В возрасте шести лет интерес к этим объектам стал обнаруживаться у 45 % этих же детей уже на когнитивном уровне (рациональное познание): у них появилось стремление к изучению объектов живой природы (деревьев, травянистых растений, животных) и неживой природы (камней, песка, воды и др.) с точки зрения их строения, свойств и видов. К семи годам почти 55 % детей начали задавать вопросы, ответы на которые позволяют устанавливать структурные или причинно-следственные связи: «Каким образом лиственные деревья отличаются от хвойных деревьев? Почему сосна не сбрасывает свои иголки осенью, как береза или осина? Чем объяснить, что мусорные свалки вредят животным и растениям?» Педагоги детского сада и сотрудники организаций-партнеров не сразу отвечают на вопросы детей – сначала дают возможность им высказать свои предположения, а потом в доступной форме с использованием наглядности (иллюстраций, видеофильмов, демонстрации лабораторных опытов и др.) объясняют особенности объектов и явлений природы и связи между ними.

Обнаруживается положительная динамика и в умениях, являющихся компонентами экологического воспитания дошкольников. Если в пятилетнем возрасте никто из ребят не умел сортировать мусор, появляющийся на практических занятиях по изготовлению рисунков и поделок, то к семи годам все дети уверенно распределяют бумагу и картон в одну емкость, обрезки пластика от бутылок – в другую, а остатки природного материала (обломки сосновых шишек, соломки, веток) – в третью. Участие детей вместе с родителями в посадке деревьев на территории ДОУ и дальнейшее обсуждение на занятиях совершенных ими действий позволяет сделать вывод о том, что почти 50 % детей могут не только воспроизвести порядок действий при посадке, но и объяснить их особенности и значимость для растений.

Систематическое создание специальных ситуаций (в доступной форме) во время занятия в группе или во время прогулки, нацеленных на экологическое воспитание, способствует тому, что у детей развиваются умения: определять случаи нарушения человеком условий жизни животных (например, разорение птичьих гнезд) или растений (вырубка деревьев), а также предполагать будущие последствия таких действий человека и др. Воспитательные ситуации создаются и во время участия детей в изготовлении

кормушек для птиц или белок, затем в процессе их размещения на деревьях на территории детского сада и за его пределами, а также во время периодического наполнения их кормом. При этом дети теперь знают, какую крупу можно, а какую нельзя использовать для кормления птиц и белок, воспроизводят и соблюдают правила их кормления.

Реализуя инновационный проект в течение нескольких лет на основе социального партнерства, педколлектив детского сада еще больше убедился в том, что такая форма взаимодействия дает возможность не только использовать совокупность ресурсов разных организаций, но и содержательно обогатить образовательную и воспитательную деятельность дошкольной организации, так как у педагогов и воспитанников появляется доступ к современным лабораториям, электронному оборудованию, которого пока нет в ДОУ, коллекциям образцов природного материала, а также результатам последних исследований ученых. В будущем планируется расширение партнерства в зависимости от выбранного направления инновационной деятельности, возможностей и ресурсов организаций в решении задач развития и воспитания дошкольников. Возможно, будет разработана и новая модель социального партнерства. Приглашаем к сотрудничеству не только дошкольные образовательные организации, но и школы, учреждения культуры и науки, желающие участвовать в разработке и реализации проектов в качестве социальных партнеров.

Библиографический список

1. Левченко О.А. Передовой педагогический опыт по воспитанию экологической культуры у детей старшего дошкольного возраста. URL: clck.ru/3EMpmK (дата обращения: 14.07.2024).
2. Линенко О.А. Экоцентрический тип сознания: научные предпосылки возникновения, специфика, структура и функции // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 9. С. 109–119.
3. Реймерс Н.Ф. Экологизация. Введение в экологическую проблематику: учебное пособие. М., 1994. 100 с.
4. Академгородок (Красноярск). URL: clck.ru/3EMojZ (дата обращения: 10.09.2024).
5. Белки по соседству, свежий воздух и дорогое жильё: особенности жизни в Красноярском Академгородке. URL: <https://newslab.ru/article/932007> (дата обращения: 12.09.2024).

6. Михеев В.А. Основы социального партнерства. М., 2001. С. 23.
7. Якимец В.Н. Межсекторное социальное партнерство: основы, теория, принципы, механизмы. М., 2004. С. 78.
8. Ховрин А.Ю. Социальное партнерство: сущность и классификация // Социально-гуманитарные знания. 2009. № 5.
9. Помогаева П.В., Дрягина Е.А. Организация социального партнерства в дошкольном образовательном учреждении // Современная дидактика и качество образования: от инновации к традиции: матер. XVI Всероссийской научно-методич. конфер. (г. Красноярск, 15–16 февраля 2024 г., КК ИРО) / под общ. ред. канд. пед. наук, доцента Т.Н. Ищенко; сост. канд. пед. наук Г.В. Глинкина. Красноярск, 2024. С. 98–101.
10. Бенько М.А. Социальное партнерство. URL: clck.ru/3ANL5T.
11. Опарин Р.В. Экологическое образование как ведущий принцип современного личностно-ориентированного образования // Мир науки, культуры, образования. 2009 № 4 (16). С. 204–206.
12. Концепция общего среднего экологического образования // Зеленый мир. 1997. № 14.
13. Авдеева Н.Н., Степанова Жизнь вокруг нас. Экологическое воспитание дошкольников: учебно-методическое пособие. Ярославль: Академия развития, 2003. 112 с.
14. Новости детского сада. Краевой экологический «Зеленый бал». URL: clck.ru/3ANL9R (дата обращения: 9.03.2024).
15. Региональная базовая площадка МБДОУ № 310 «Взаимодействие с социальными партнерами в рамках реализации экологического воспитания дошкольников». URL: clck.ru/3ANLL8 (дата обращения: 9.03.2024).
16. Издательская деятельность МБДОУ № 310. URL: clck.ru/3ANLho.
17. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия: монография / М.Н. Певзнер, О.М. Зайченко, В.О. Букетов и др. / под ред. М.Н. Певзнера, О.М. Зайченко. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого; Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов, 2002. 316 с.
18. Ларина В.П. Организация научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ как средство развития региональной системы образования // Образование и наука. 2008. № 4. С. 127–135.

Ромашенко С.И., Осетрова Н.В., Авдеева В.С., Елистратов В.А.

Управление инновационной деятельностью по развитию компетентности мышления воспитанниц Красноярской Мариинской женской гимназии-интерната

В статье представлен опыт управления реализацией инновационной программы «Развитие компетентности мышления обучающихся на основе применения таксономии Блума-Андерсона» в 2021–2024 гг. КГБОУ «Красноярская Мариинская женская гимназия-интернат». Обоснован выбор тематики инновационной деятельности, раскрыты особенности преобразования системы управления, представлены форматы реализации и предъявления результатов инновационной программы.

Ключевые слова: компетентность мышления, метапредметные результаты, таксономия Блума-Андерсона, тематическая творческая группа, управление инновацией.

Romashchenko S.I., Osetrova N.V., Avdeeva V.S., Elistratov V.A.

Management of innovative activities to develop the thinking competence of students of the Krasnoyarsk Mariinskaya women's boarding gymnasium

The article presents the experience of managing the implementation of the innovative program "Development of students' thinking competence based on the application of Bloom-Anderson taxonomy" in 2021–2024 RSBEI "Krasnoyarsk Mariinsky Women's Boarding School". The choice of the topic of innovative activity is substantiated, the features of the transformation of the management system are revealed, the formats for the implementation and presentation of the results of the innovative program are presented.

Keywords: thinking competence, meta-subject results, Bloom-Anderson taxonomy, thematic creative group, innovation management.

Образование в КГБОУ «Красноярская Мариинская женская гимназия-интернат» (далее – Гимназия) ориентировано на развитие способностей и одаренностей обучающихся в учебно-познавательной сфере [1]. Однако при анализе результативности [2, 198–208] участия обучающихся Гимназии в муниципальном этапе Всероссийской олимпиады школьников была выявлена нестабильность количества обучающихся: в 2018 г. – 22 %, 2019 г. – 27 %, 2020 г. – 24 %; количество победителей и призеров от числа участников снижалось: в 2018 г. – 26 %, 2019 г. – 25 %, 2020 г. – 19 %.

Результаты регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников также характеризовались неустойчивостью: количество участников за три года увеличилось с 14 до 18; в то время как дипломантов уменьшилось с 8 до 6. Участие в олимпиадах и мероприятиях из перечней Министерства просвещения и Министерства на-

уки и высшего образования Российской Федерации характеризовалось небольшим количеством участников в 9–11 классах.

Проведя системный анализ образовательной среды, управленческая команда Гимназии выделила следующие дефициты:

- образовательные результаты воспитанниц часто были индивидуализированы, и результативность зависела от способностей каждой воспитанницы. При этом развитие компетентности мышления как важнейшего процесса по достижению предметных и метапредметных образовательных результатов не было системным;
- педагоги Гимназии, реализуя проекты «Критериальное оценивание как фактор повышения качества образовательной деятельности гимназии и образовательных результатов воспитанниц», «Метапредметное содержание образования», создавали кри-

териальные модели, оценочные шкалы по разным учебным темам, единый ресурсный критериальный пакет по учебному предмету. При этом использовали в своей урочной деятельности методические рекомендации, включающие определения, описания, толкование базовых метапредметных понятий и метапредметных учебных действий. Тем самым указанные способы охватывали только отдельные аспекты деятельности учителя, что указывало на фрагментарность, локальность, ситуативность методического сопровождения как такового педагогов Гимназии;

- структура управления методической деятельностью педагогов в Гимназии носила традиционный характер, основанный на принципах единоначалия. Тематические творческие группы имели место быть в Гимназии, но представляли собой объединения учителей-предметников смежных предметных областей, направленные на реализацию отдельной проблемы в рамках реализации методического проекта. Как следствие, отсутствовало единство общих подходов в развитии мышления обучающихся, был затруднен диалог в обмене технологиями, техниками и приемами между педагогами различных предметных областей.

Данная ситуация в Гимназии была вызвана сложившейся проблемой/противоречием между необходимостью обеспечения развития способностей и одаренности воспитанниц как стратегической миссии Гимназии и устаревшими механизмами создания образовательной среды, не ориентированными на миссию образовательной организации как таковую.

Для решения проблемы/противоречия была сформулирована управленческая задача: обеспечить увеличение количественных и качественных показателей участия воспитанниц в перечневых состязаниях регионального и федерального уровней за счет поиска, разработки и внедрение новых механизмов и условий создания образовательной среды.

Поэтому возникла необходимость во внедрении инноваций, которые бы способствовали устранению выявленной проблемы. В контексте управленческих задач и логике планируемых образовательных результатов, изложенных в ФГОС ООО и ФГОС СОО, устранение обозначенной проблемы лежит в плоскости развития мышления, специфики особых образовательных потребностей одаренных детей.

Управленческая команда и педагоги-лидеры приняли решение разработать инновационную программу, в которой четко была бы обозначена система содержательных, методических и управленческих мер по устранению выявленных проблемы/противоречия и дефицитов. Для управления программой была использована усовершенствованная модель управленческого цикла OPDCA Шухарта, Деминга, Мизу-

но [3, с. 88]. Педагогическому коллективу были предложены несколько вариантов трансформации образовательной системы Гимназии [4, с. 243–254; 5, с. 48–54]. В качестве приоритетного направления педагогическим коллективом Гимназии было определено развитие компетентности мышления. Такое решение основано на сложившейся в Гимназии корпоративной культуре, предполагающей совместное стремление к изменениям [6, с. 93–136; 7, с. 29–33].

В качестве содержания инновационной деятельности, направленной на преобразование образовательной среды, была выбрана таксономия Блума-Андерсона, так как она позволяет, базируясь на системно-деятельностном и компетентностном подходах, развивать компетентность мышления на основе логики познания.

Включение педагогического коллектива в осмысление сущности «компетентности мышления» предполагает установление следующих ее составляющих:

- понимание, анализ и интерпретация задачи, поиск и выделение закономерностей в массиве фактов; идентификация неявно заданных качеств предметов и явлений, скрытых ресурсов для решения задачи; выстраивание причинно-следственных цепочек, в том числе разветвленных с необходимой степенью детализации; применение формальной логики в условиях недостаточного знания; выделение главного, противоречий, аналогий, построение классификаций;
- выбор и применение вариантов для решения комплексных задач, в том числе открытых (имеющих более одного решения);
- креативное мышление, изобретательность (продуктивное действие в ситуациях новизны и неопределенности, при недостатке информации; создание собственного продукта, обладающего субъективной или объективной новизной и оригинальностью);
- системное мышление, понимание и интерпретация эстетики закономерностей и степени универсальности их применения;
- моделирование комплексных процессов и явлений.

Приказом министерства образования Красноярского края от 09.03.2021 г. № 116-11-05 [8] Гимназии был присвоен статус региональной инновационной площадки для реализации инновационной программы «Развитие компетентности мышления обучающихся на основе применения таксономии Блума-Андерсона» [9; 10].

На *первом этапе* управленческого цикла управленческой командой был проведен анализ внутренней среды Гимназии, выявивший отсутствие системности внедрения практик по развитию компетентности мышления в контексте реализации ФГОС ООО и ФГОС СОО. Наблюдались различия в понимании смысла категории «компетентность мышления» [11, с. 1–25] у учителей различных предметных областей, отсутствова-



Рис. 1. Система методического сопровождения до 2021 г.

ла унификация в технологиях, методах, приемах образовательной деятельности. Результаты этого этапа позволили выявить необходимость выбора такой методологической основы деятельности коллектива, которая бы систематизировала и упорядочила образовательную деятельность и предполагала бы качественно иной подход в управлении на разных уровнях и этапах.

До начала реализации инновационной программы руководство методической работой, процессом непрерывного профессионального развития, повышением профессиональной компетентности педагогических работников осуществлял методический совет (рис. 1).

На *втором этапе* реализации инновационной программы возникла необходимость обновления структуры методического сопровождения и создания нового структурного подразделения – Совета инновационной программы (рис. 2). Совет инновационной программы – это временно действующее (на период реализации настоящей Программы) структурное подразделение



Рис. 2. Система методического сопровождения инновационной деятельности

Гимназии на основании Положения о Совете инновационной программы (далее – Совет). Целью Совета стало обеспечение реализации инновационной программы посредством организации деятельности Гимназии как региональной инновационной площадки. Основными функциями были заявлены: организация в четко определенные сроки реализации выделенных в инновационной программе действий методического, конструктивного, преобразовательного, аналитического этапов; организация разработки и оформления продуктов, обозначенных в Программе; организация внешней экспертизы продуктов Программы, требующих данной оценочной процедуры; предоставление ежегодных промежуточных отчетов о ходе и результатах реализации Программы в сроки, определяемые соответствующими приказами министерства образования Красноярского края; организация образовательного партнерства, необходимого для реализации отдельных действий Программы. Руководство деятельностью Совета осуществлял руководитель Совета инновационной программы – заместитель директора по учебно-воспитательной работе. В его должностные обязанности входило управление инновационной деятельностью через координацию деятельности тематической творческой группы педагогов, организацию и проведение заседаний Совета, координацию разработок методических рекомендаций по осуществлению инновационной деятельности, обобщение опыта, полученного при реализации инновационной программы.

Существенно изменились характеристики тематической творческой группы: в структуре управления тематическая творческая группа стала подчиняться Совету. Это не привело к усложнению организационной структуры и увеличению нагрузки на педагогический коллектив в связи с тем, что вновь созданный орган детализировал некоторые из функций методического совета (таблица 1). Был дополнен функционал тематической творческой группы, определены сроки реализации этапов инновационной программы на групповом и индивидуальном уровне. Организована разработка и оформление продуктов, обозначенных в программе на групповом и индивидуальном уровне; оценка продуктов программы на групповом и индивидуальном уровне; совместная деятельность, сотрудничество, взаимопомощь и поддержка, необходимые в осуществлении инновационной деятельности. Руководство деятельностью тематической творческой группы (далее – ТТГ) осуществлял руководитель ТТГ в соответствии с планом работы на текущий учебный год. Руководитель ТТГ организовывал совместную деятельность, сотрудничество, взаимопомощь и поддержку для педагогов своей группы, обеспечивал проведение заседаний ТТГ и разработку, оформление продуктов, обозначенных в РИП, на групповом и индивидуальном уровнях [12].

Таблица 1

**Соотнесение функций
методического совета Гимназии**

Функции методического совета (2016–2021 гг.)	Функции Совета инновационной программы (2021–2024 гг.)
Повышение профессиональной компетентности педагогов и их профессиональной готовности к реализации новых ФГОС. Содействие и сопровождение инновационной деятельности Гимназии	Организация в четко определенные сроки реализации выделенных в Программе действий методического, конструктивного, преобразовательного, аналитического этапов
	Корректировка методических материалов
	Организация разработки и оформления продуктов, обозначенных в Программе
	Организация внешней экспертизы продуктов Программы, требующих данной оценочной процедуры
	Предоставление ежегодных промежуточных отчетов о ходе и результатах реализации Программы в сроки, определяемые соответствующими приказами министерства образования Красноярского края
	Организация образовательного партнерства, необходимого для реализации отдельных действий Программы

На *третьем этапе* управленческого цикла Совет как структурное подразделение Гимназии оформил заявку краевому государственному автономному образовательному учреждению дополнительного профессионального образования «Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования» (далее – Институт) на корпоративное обучение по программе повышения квалификации в контексте тематики инновационной программы Гимназии. Согласно заявке Совета Гимназии в Институте была разработана и реализована в 2022 году программа повышения квалификации «Функциональность как критерий освоения обучающимися ФГОС» объемом 24 часа. В обучении по программе повышения квалификации принял участие весь педагогический коллектив образовательной организации.

Кроме этого, в 2021–2024 гг. Советом и тематической творческой группой (таблица 2) в системе проводились мероприятия с использованием следующих форм:

1. Семинары.

1.1. Методические семинары:

- по освоению теоретических положений настоящей Программы.

1.2. Разработческие семинары:

- «Изменение программы развития УУД основного общего образования».
- «Изменение рабочих программ по учебным предметам основного общего образования».
- «Формат проведения мониторинга сформированности когнитивных действий гимназисток».

1.3. Тематический семинар для учреждений системы кадетского и женского гимназического образования «Возможности использования таксономии Блума-Андерсона для развития компетенции мышления обучающихся».

1.4. Семинар-практикум для учреждений системы кадетского и женского гимназического образования «Использование аспектов таксономии Блума-Андерсона как педагогического инструмента развития когнитивных действий обучающихся» [13, 70–76].

2. Педагогические мастерские.

2.1. «Таксономия Блума-Андерсона как конструктивный педагогический инструмент преобразования образовательной деятельности каждого учителя и Гимназии в целом».

2.2. «Практическое применение в образовательной деятельности отдельных аспектов таксономии Блума-Андерсона».

2.3. «Разработка учебных заданий на развитие когнитивных действий».

3. Педагогические советы.

3.1. «Обсуждение и утверждение продуктов педагогического конструирования».

3.2. «Особенности уроков, развивающих когнитивные действия обучающихся».

4. Мастерские педагогического конструирования.

4.1. «Обновленная технологическая карта урока».

4.2. «Учебные задания предметного и метапредметного содержания, развивающие когнитивные действия».

5. Панорамы открытых уроков в рамках реализации настоящей Программы.

6. Итоговая гимназическая конференция учащихся как форма предъявления продуктивности использования аспектов таксономии Блума-Андерсона в учебно-познавательной деятельности.

7. Гимназическая педагогическая конференция по обобщению опыта и полученных продуктов в процессе реализации настоящей Программы.

На итоговой гимназической конференции обучающихся, проходившей в рамках семинара-практикума для учреждений системы кадетского и женского гимназического образования «Использование аспектов таксономии Блума-Андерсона как педагогического инструмента развития когнитивных действий обучающихся», были представлены продукты учебно-познавательной деятельности, такие как: учебные проекты, исследовательские работы, дизайнерские изделия/проекты по технологии, эссе как формат олимпиадного задания. Воспитанницы в своих выступлениях делились опытом и образовательными достижениями и отмечали, что логический аспект таксономии Блума-Андерсона позволял им планировать учебно-познавательную деятельность, анализировать свои ошибки, определять пути их решения. Таким образом, можно сделать вывод, что использование конструкта «уровни мыслительной деятельности» в учебно-познавательной деятельности подводит к единству формулирования образовательных целей и путей достижения образовательного результата у педагогов и обучающихся.

Аналитический этап и этап корректировки реализации инновационной программы осуществлялись в Гимназии на основании созданных форматов мониторинга деятельности отдельного педагога, тематической творческой группы и Совета.

В формате самоотчета учителей отражались аспекты осуществления инновационной деятельности; вопросы, трудности, проблемы, которые предполагались к устранению в процессе работы на педагогических мастерских и заседаниях тематических творческих групп. В отчет руководителя тематической творческой группы включен анализ организационно-координационной и методической деятельности, педагогического конструирования, мониторинг результатов профессионального роста учителей и образовательных результатов обучающихся.

В промежуточных отчетах Гимназии по реализации инновационной программы Совет анализировал выполнение задач отчетного периода с помощью таких форматов, как:

1. Самооценка и экспертная оценка разработанных в процессе реализации настоящей Программы продуктов.
2. Комплексные проверочные работы по выявлению сформированности когнитивных действий.
3. Мониторинг сформированности когнитивных действий гимназисток 5-х, 6-х, 7-х классов.
4. Сопоставление образовательных результатов гимназисток, полученных в период реализации настоящей Программы.

Результативность управления инновационной деятельностью определялась на основании анализа динамики образовательных результатов обучающихся за 2021–2024 гг. и оценки системы способов деятельности педагогов и институциональной структуры управления.

Развитие компетентности мышления воспитанниц измерялось внутренними и внешними оценочными процедурами: для отслеживания сформированности когнитивных действий гимназисток 5-го, 6-го, 7-го классов советом инновационной программы был разработан мониторинговый лист. Учителя-предметники оценивали уровни владения когнитивными действиями в образовательном процессе в течение учебного года. За три года прослеживается переход с базового уровня владения на высокий уровень владения перечисленными когнитивными действиями. На уроках математики воспитанницы 7-х классов демонстрировали сформированность таких когнитивных действий, как применение правил, алгоритмов, способов и знание основных понятий предмета. Результаты всероссийских проверочных работ, написанных теми же воспитанницами, подтверждают сформированность этих когнитивных действий. Умение извлекать и интерпретировать информацию, представленную в таблицах и на диаграммах, отражающую свойства и характеристики реальных процессов и явлений, сформировано у обучающихся – 91%; анализировать, извлекать необходимую информацию – 81%; умение применять изученные понятия, результаты, методы

Таблица 2

Мероприятия тематических творческих групп

Название мероприятий	Дата проведения
Круглые столы по обсуждению потенциала аспектов таксономии Блума-Андерсона, определению возможностей использования их потенциала для преобразования образовательной деятельности. Семинары по изучению известных практик и техник развития когнитивных действий	Май–ноябрь 2021
Мастер-классы по конструированию уроков, ориентированных на развитие когнитивных действий; по конструированию авторских практик и техник развития когнитивных действий	Февраль–апрель 2022 Март–май 2022
Педагогические мастерские	Один раз в полугодие
Отчеты-презентации тематических творческих групп по предъявлению методических и дидактических наработок, отражающих практики, техники, предметные и метапредметные комплексы учебных заданий, иные аспекты, обеспечивающие развитие когнитивных действий	Апрель 2023

для решения задач практического характера и задач их смежных дисциплин – 78%.

Говоря о реализации инновационной программы с учетом специфики образовательной организации, направленной на развитие способностей и одаренностей обучающихся, необходимо отметить, что результативность отражается в индивидуализации образования обучающихся в рамках формирования 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.

Данный результат представлен в форматах индивидуального образовательного маршрута (ИОМ), индивидуальной образовательной программы (ИОП), индивидуальной образовательной траектории (ИОТ), которые реализуются в Гимназии при изучении отдельного предмета или учебного года. Введение ИОМ позволило воспитанницам увидеть возможность расширения спектра олимпиад и конкурсов, соотносить свои цели, установки и рефлексии по результатам участия [14, с. 156–160].

Внешняя оценка развития компетентности мышления выражается в высоком уровне выполнения воспитанницами продуктивных заданий, активном участии в мероприятиях, утвержденных нормативно-правовыми актами Минпросвещения РФ, Минобрнауки РФ, приказами министерства образования Красноярского края.

Совместный анализ педагогами и воспитанницами продуктивных олимпиадных и конкурсных заданий, таких как сочинение, эссе, письмо, проект, исследовательская работа, видеоролик, рисунок, модель, изделие, выявил повышение качества выполнения этих заданий. В частности, в олимпиадах по обществознанию и истории увеличился средний балл за выполнение заданий, требующих аргументации, оценки суждений, написания эссе. Рефлексия воспитанниц позволяет сделать вывод о сформированности когнитивных действий, позволяющих решать продуктивные задания.

Система работы с одаренными обучающимися в рамках реализации инновационной программы привела к увеличению количества олимпиад и конкурсов с 9 до 31, а также победителей и призеров с 10 до 52. Необходимо отметить, что среди участниц олимпиад были воспитанницы 5–11 классов.

Например, в олимпиаде «Высшая проба», организованной национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики», приняли участие в 2021 году 8 воспитанниц, в 2022 году – 15, в 2023 году – 28, в 2024 году – 34; а также увеличилось число победителей и призеров: в 2021 году 2 воспитанницы, в 2022 году – 4, в 2023 году – 5, в 2024 году – 6.

По результатам реализации программы инновационной деятельности система спосо-

бов деятельности педагогов дополнилась: обновленной программой развития универсальных учебных действий; макетом технологической карты урока на основе логики формирования категорий знания и когнитивных действий. Педагогами были разработаны технологические карты уроков, отражающие логику формирования категорий знания и когнитивных действий.

Педагогическое конструирование позволяет учителям-предметникам:

- выделить в образовательной деятельности взаимосвязи учебных задач, учебных действий, учебных результатов, представленных категориями знания и когнитивными действиями;
- применить практики и техники развития когнитивных действий;
- использовать на уроках учебные задания, развивающие когнитивные действия;
- выделять учителями и гимназистками категории знания и уровни когнитивных действий в качестве логической основы развития компетентности мышления.

Эффективность управленческой структуры инновационной программы была доказана продуктивностью деятельности всех новых структурных подразделений, проявившихся в создании новых форматов организации учебно-познавательной деятельности, мероприятиях. Эффектом от реализации инновационной программы стало создание единого образовательного пространства, основанного на общности взглядов, идей, подходов педагогов и обучающихся по формированию компетентности мышления [15, 68–75].

С января 2024 года Гимназия сотрудничает с Красноярским краевым институтом повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (в настоящее время – Институт развития образования): сотрудник Института Солянкина Наталья Леонидовна осуществляет научно-методическое сопровождение региональной инновационной площадки. Она увидела потенциал Гимназии для дальнейшей трансформации продуктов инновационной деятельности Гимназии в программу повышения квалификации для педагогов системы кадетского и женского гимназического образования по конструированию урока на основе таксономии образовательных целей Блума-Андерсона.

Библиографический список

1. Приказ директора КГБОУ «Красноярская Мариинская женская гимназия-интернат» от 28.08.2020 г. № 20 «Об утверждении основной образовательной программы основного общего образования».
2. Сергеева Т.Ф. Система работы с одаренными детьми: теория и практика / Сергеева Т.Ф., Пронина Н.А., Сечкарева Е.В. Ростов н/Д: Фе-

никс, 2011. 284 с.

3. Deming, W.E. Out of the crisis. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology, Center for Advanced Engineering Study. 1986. 507 p.

4. Поташник М.М. Управление качеством образования. М.: Педагогическое общество России, 2000. 439 с.

5. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: 50 ноу-хау в управлении педагогическими системами. М.: Педагогическое общество России, 1999. 430 с.

6. Дьяченко В.К. Дидактика. Т. 2. М.: Народное образование, 2006. 384 с.

7. Организация инновационной деятельности в образовательном учреждении / И.Р. Лазаренко, Н.А. Матвеева, С.В. Колесова и др.; под науч. ред. Н.А. Матвеевой. Барнаул: АлтГПУ, 2021. 40 с.

8. Приказ министерства образования Красноярского края от 09.03.2021 г. № 116-11-05 «Предложение о признании организаций, реализующих инновационные проекты и программы, региональными инновационными площадками».

9. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. М.: Знание, 1989. 80 с.

10. Anderson L.W., Krathwohl D.R. A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Longman, 2001. 352 p.

11. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра / И.Д. Фрумин, М.С. Добрякова, К.А. Баранников, И.М. Реморенко // Современная аналитика образования. 2018. № 2(19). С. 1–25.

12. Приказ директора КГБОУ «Красноярская Мариинская женская гимназия-интернат» от 01.04.2021 г. № 12 «Об утверждении локальных нормативных актов».

13. Кораванец Н.В., Елистратов В.А. Потенциал таксономии Блума-Андерсона в развитии компетентности мышления воспитанниц Красноярской Мариинской женской гимназии-интерната: опыт инновационной деятельности // Красноярское образование: вектор развития. Красноярск, 2024. №1(9). С. 70–75.

14. Невзоров М.Н. Опережающее школьное образование: миф или реальность? Кн. 2: Передовые практики создания школы будущего: монография. Южно-Сахалинск: СахГУ, 2021. 228 с.

15. Третьяков П.И. Управление школой по результатам: практика педагогического менеджмента. М.: Новая школа, 2001. 320 с.

ВОСПИТАНИЕ КАК ПРИОРИТЕТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ

УДК 373.24+37.034(571.51)

Агапова М.А., Келерова А.Б., Шербакова Е.А., Пугаева Т.В.

Формирование единого образовательного пространства дошкольной организации средствами ценностно-ориентированной практики «Мы идём смотреть Родину...»

В статье представлен опыт реализации в ДОО ценностно-ориентированной практики «Мы идем смотреть Родину...» для формирования воспитательного и образовательного пространства дошкольной организации в соответствии с требованиями ФОП ДО. Авторами предложен алгоритм работы, методы и формы для решения ряда задач современного дошкольного образования.

Ключевые слова: ценностно-ориентированная практика, единое образовательное пространство, дошкольное образование.

Agapova M.A., Kelerova A.B., Shcherbakova E.A., Pugaeva T.V.

Formation of a unified educational space of a preschool organization by means of the value-oriented practice «We are going to see the motherland...»

The article presents the experience of implementing the value-oriented practice "We are going to see the Motherland..." in a preschool educational institution to form the educational and developmental space of the preschool organization, in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard for Preschool Education. The authors propose an algorithm for work, methods, and forms to address a number of tasks in modern preschool education.

Keywords: value-oriented practice, unified educational space, preschool education

Воспитывая детей, мы воспитываем будущую историю нашей страны, а значит – историю мира.

А.С. Макаренко

Основной целью Федеральной образовательной программы дошкольного образования является разностороннее развитие ребёнка в период дошкольного детства с учётом возрастных и индивидуальных особенностей на основе духовно-нравственных ценностей русского народа, исторических и национально-культурных традиций. Согласно п. 4.4. Краевой

концепции развития дошкольного образования в Красноярском крае на период до 2025 года, воспитание детей дошкольного возраста соотносится с целями гармоничного развития личности и создания условий для позитивной социализации на основе базовых ценностей русского общества, а также регионального и местного сообществ, потому считаем основополага-

ющим фактором воспитание патриотических и нравственных чувств посредством приобщения детей к истории и культуре нашей страны, прививая любовь, уважение к малой родине.

МБДОУ д/с № 10 г. Дивногорска имеет богатейший опыт эффективного сотрудничества педагогического сообщества с родителями и социальными партнёрами (музеями, библиотеками, детскими садами, общественными организациями и др.) посредством использования современных образовательных технологий и методик: исследовательских и творческих детско-взрослых проектов разной направленности (знакомство с историей и культурой города, края, России; знакомство с различными народностями, населяющими наш регион; знакомство с великими датами, событиями, людьми Енисейской Сибири и др.); итогово-рефлексивных «со-бытий» (квест-игр, ярмарок, брейн-рингов, фестивалей, реконструкций и др.); интерактивного инструментария (карт, экскурсий, телемостов и др.); элементов музейной педагогики в ДОУ с целью формирования единого образовательного пространства дошкольной организации через реализацию ценностно-ориентированной воспитательной практики «Мы идем смотреть Родину...».

Важно отметить, что на первом этапе сложно определить всех партнеров практики, некоторые из них включаются по ходу её реализации. Однако постепенное включение партнеров может иметь и положительную сторону – легче организовывать взаимодействие.

При старте практики мы точно понимаем возможности своей организации, анализируем образовательные средства, которые необходимы к использованию, и определяем те, которые отсутствуют у организации и которые можно привлечь с помощью социальных партнеров. Это богатейшие фонды библиотек города, огромные залы для проведения общих мероприятий, музейные выставки, созданные профессиональными музейными работниками или, например, использование многофункциональной мультимедийной студии «Открытый взгляд» (Отдела «Наследие», духовно-просветительского центра города) и т.д. Взаимодействие со специалистами музеев следует отметить особо, так как они не только готовы к проведению экскурсий и занятий с детьми по художественно-эстетическому направлению, но и активно консультируют наших педагогов по подготовке экспонатов и организации выставок музея в детском саду.

В соответствии с выбранной целью в нашем ДОУ реализуются задачи, которые позволяют:

- приобщать детей к истории, культуре и традициям нашего народа: к труду, семье, стране (дети получают представления о том, что в нашей стране, крае живут люди разных национальностей, проявляют интерес к их культуре, быту и обычаям; активны в экскурсиях и прогулках, посвящённых историческим местам и памятникам, что закрепля-

ет их стремление к более глубокому пониманию своей принадлежности к сообществу, повышает интерес к чтению книг о великих событиях истории страны, а также они с готовностью участвуют в творческих мероприятиях, посвящённых теме патриотизма);

- формировать у воспитанников уважительное отношение и чувство принадлежности к сообществу детей и взрослых в детском саду, воспитывать дружеские взаимоотношения;
- формировать у детей умение конструктивно обсуждать исследовательский или творческий проект в кругу сверстников, развивать образовательный потенциал метода детско-взрослых проектов, развивать творческую проектную деятельность индивидуального и группового характера, поддерживать инициативу и самостоятельность в оформлении идеи и реализации проекта, создавать условия для презентации результата;
- выстраивать взаимодействие в форме сотрудничества и партнёрских отношений с родителями (законными представителями) детей дошкольного возраста для решения образовательных задач в вопросах патриотического воспитания, вовлекать родителей (законных представителей) в образовательный процесс ДОУ;
- организовывать конструктивное взаимодействие с социальными партнерами города, края в вопросах воспитания детей дошкольного возраста (привлекая дополнительные образовательные ресурсы, важно четко определять направления работы с каждым социальным партнером и прописывать это в договоре сотрудничества. Кроме того, на этом этапе необходимо сводить план мероприятий каждого участника образовательных отношений в единый. При этом происходит распределение нагрузки и уходит проблема загруженности педагогов, приводится в норму учебный план).

Суть взаимодействия всех участников образовательных отношений состоит в том, что запуск детско-взрослых исследовательских творческих проектов, которые осуществляются педагогами, детьми, их родителями и социальными партнерами, даёт старт к подготовке музейной выставки, которая становится итоговым мероприятием. Каждый участник (педагог, библиотекарь, работник музея, служитель храма и др.) реализует свое направление, а сведенный воедино в логической последовательности план совместных мероприятий (таблица 1) позволяет реализовывать общие задачи в воспитании и образовании детей. И оттого, насколько велика слаженность в работе, зависит общий результат реализации всей практики в целом.

Данная ценностно-мотивационная педагогическая практика основывается на принципах

Взаимодействие с социальными партнерами

Учреждение	Совместно решаемые задачи	Формы работы
АНО «Центр патриотического воспитания детей и молодёжи "МИР"»	Воспитание патриотизма и основ гражданственности детей	Организация работы по практике, в совместных проектах и акциях, культурно-массовых мероприятиях и конкурсах, смотрах-конкурсах, обмен опытом, совместные мероприятия для детей и педагогов. Аналитическая деятельность по реализации практики. Консультирование педагогов по вопросам раннего патриотического воспитания
АНО «Духовно-просветительский центр "Наследие"»	Воспитание духовности, патриотизма и основ гражданственности	Консультативная помощь по реализации задач духовно-нравственного и патриотического воспитания дошкольников; курс лекций по истории становления города Дивногорска (Знаменский Скит, Храм Знамения Божией Матери Абалакской), повествования о судьбах знаменитых людях города Дивногорска и Красноярского края; подготовка педагогов к реализации программы Норильской Епархии «От детства – к отрочеству»
ДК «Энергетик»	Художественно-эстетическое воспитание, социально-нравственное развитие, поддержка способных и талантливых детей	Участие в культурно-массовых мероприятиях и конкурсах
Детская библиотека им. А.П. Гайдара	Приобщение детей к культуре чтения	Использование передвижного фонда библиотеки, совместные тематические мероприятия, посещение тематических выставок, участие в конкурсах
Библиотека семейного чтения им. В.Г. Распутина	Приобщение детей к культуре чтения	Использование передвижного фонда библиотеки, совместные тематические мероприятия, посещение тематических выставок, участие в конкурсах
МБУК «Дивногорский художественный музей»	Формирование основ визуальной и художественной культуры, навыки общения с музейной средой, межличностная коммуникация при знакомстве с музейными памятниками и визуальными объектами окружающего	Экскурсии, посещение художественных выставок, занятия по знакомству с художественными работами разных направлений. Встречи с художниками нашего города, экскурсии, посещение выставок, совместное творчество. Приглашение художников на занятия в ДОУ. Консультирование педагогов при подготовке тематических выставок музея детского сада «Енисейская Сибирь»
МБУК «Дивногорский городской музей»	Формирование основ патриотического воспитания дошкольников, развитие музейной работы в детском саду	Экскурсии, реализация совместных проектов в музейной педагогике. Консультирование педагогов при подготовке тематических выставок музея детского сада «Енисейская Сибирь»
ДЭБС (детская эколого-биологическая станция)	Формирование основ экологической культуры у педагогов и детей	Экскурсии, игры – занятия экологической направленности, участие в городских экологических конкурсах

историзма и гуманизма; предполагает рациональное сочетание индивидуальной и групповой работы; включает исследование целостной картины мира, системы знаний в соответствии с индивидуальными возрастными особенностями и эмоциональной отзывчивостью; способствует пробуждению в ребёнке чувства любви к своей Родине и родному краю [1].

Итак, обозначим основные направления работы нашей практики (см. рис. 1):

1. Культура и быт Енисейской Сибири (например, проект «Дети одной реки» и др.).

2. История России (реализованные проекты: «Защитники земли русской», «Русские богатыри: Илья Муромец, Алёша Попович и Добрыня Никитич» и др.).

3. Великая Отечественная война (осуществлённые проекты: «Великая Отечественная вой-

на в истории народов России», «Великая Отечественная война в судьбах дивногорцев», «Военная техника» и др.).

4. Работа музейной комнаты МБДОУ д/с № 10 «Енисейская Сибирь» (основные направления знакомства воспитанников с жизнью Енисейской Сибири: геральдика, фольклор, судьбы выдающихся личностей, источники силы – региональный потенциал (гидроэнергетика, экскурсии по Енисейской Сибири, православие), Великая Отечественная война в истории Енисейской Сибири).

Все представленные направления работы предполагаются к изучению образовательной программой дошкольного образования и отражены в рабочей программе воспитания МБДОУ д/с № 10.

Предложенная ценностно-ориентированная



Рис. 1. Тематические направления педагогической практики

воспитательная практика реализуется поэтапно, начиная с младшего дошкольного возраста до подготовительной группы. Каждый этап органично вплетается (по мере усвоения материала) в следующую ступень разработанного нашим педагогическим коллективом алгоритма, в механизм реализации данной педагогической практики (каждая ступень алгоритма пополняется новыми направлениями и технологиями).

I этап (мотивационно-организационный)

1. Объединение педагогов в творческие группы по различным направлениям работы нашей практики. Как правило, объединение происходит по интересам и темам самообразования педагогов. Опыт работы показывает, что именно такой способ организации работы дает высокую мотивацию к совместной деятельности и хороший результат взаимодействия группы (например, по познавательному направлению детского развития – группа «Патриот», музейная педагогика – «Музей "Енисейская Сибирь"» и др.). Нужно понимать, что все творческие группы работают не разрозненно, а в тесном взаимодействии друг с другом и постоянной корректировке планов.

2. Систематизация и анализ методической службой МБДОУ д/с № 10 опыта работы отечественного педагогического сообщества идет в исследуемом направлении: выбор технологий, форм, методов работы; разработка модели нашей практики; поэтапная детализация механизма/алгоритма деятельности детско-родительско-педагогического

сообщества для реализации нашей ценностно-ориентированной практики; разработка методического сопровождения по выбранным направлениям нашей педагогической практики [2, 3]. Выбор образовательных средств не случаен. В основном отбираются те способы работы, которые могут использовать или в которые может быть вовлечено большее количество участников образовательных отношений. Это связано с тем, что родителей воспитанников или партнеров нужно обучать определенным способам работы с детьми дошкольного возраста, необходимо адаптировать уже имеющийся материал к возрасту детей. Поэтому широко нами использовался метод проектов Л.В. Свирской, который максимально реализует ФГОС ДО, работая на инициативу и самостоятельность детей, а также легкий в понимании и использовании. Также осуществлялся подбор остальных образовательных средств. Например, всем знакомый мастер-класс, совместные праздники (способ организации – «Клубный час», родители знакомы с этой технологией – работа разных локаций на одной территории по одной теме), детское наставничество и другие. Но существует ряд средств, которые используют только педагоги, как правило, это измерительные средства (метод педагогического наблюдения Л.В. Свирской с использованием индивидуальных карт развития детей от 3 до 7 лет Е.Ю. Мишняевой, анкетирование).

3. Выработка творческими детско-родительско-педагогическими группами единого плана «со-бытий» по всем направлениям реализуемой практики. Согласование интересов каждой группы участников происходит в определенной системе и исходит из темы про-

екта, которую задают дети. Понятно, что в большинстве случаев может быть задана проблемно-поисковая ситуация педагогами, но начало всей деятельности заложено в мотивированной детской деятельности, взрослые – помощники в освоении материала. К разным темам необходимо включение определенных партнеров (например, к музейной выставке о Красноярской ГЭС были подключены родители воспитанников, библиотека семейного чтения им. В.Г. Распутина, МБУК «Дивногорский городской музей» и др., то есть именно те партнеры, которые в достаточной степени владеют материалом по данной теме).

4. Организация взаимодействия с социальными партнерами города и края (АНО «Духовно-просветительский центр "Наследие"» и её руководитель Ирэн Коше; АНО «Центр патриотического воспитания детей и молодёжи "МИР"» и её руководитель О.В. Качан; МАОУ Гимназия № 10 имени А.Е. Бочкина и детские сады г. Дивногорска, музеи и библиотеки нашего города, края и др.) для проведения совместных «со-бытий». Заключение договоров о сотрудничестве. Каждый из партнеров решает определенные задачи по 3 направлениям: 1) все партнеры проводят мероприятия по познавательной и/или художественной творческой деятельности с детьми (организуют экскурсии, мастер-классы по рисованию, лепке, инсценированию и др.); 2) ведут консультирование педагогов в рамках своей профессиональной деятельности, повышая компетенции педагогов по разным вопросам практики; 3) участвуют в совместной разработке и корректировке дальнейших планов. Однако некоторые партнеры включались на определенных этапах, например, когда уже нужно было транслировать имеющийся опыт практики (видеоконференция).

Интересен тот факт, что все приглашенные к сотрудничеству организации с удовольствием включались в совместную деятельность. Конечно, предварительно мы презентовали опыт работы детского сада в данном направлении, который составляет более 10 лет. Предлагали интересные формы работы. В настоящее время тема патриотического воспитания очень актуальна и необходима.

5. Проведение для родительского сообщества мотивационно-просветительского цикла семинаров и мастер-классов. Семинары носили просветительский характер: педагоги учили родителей воспитанников работе над творческими и исследовательскими проектами вместе с детьми, вели тематические семинары по направлениям работы практики. Например, в направлении практики «Культура и быт Енисейской Сибири» обучаем тому, как начать знакомство детей с народностями, населяющими край; как изготавить национальное украшение «пого» и др.

II этап (ознакомительный): реализация – младшая группа)

На данном этапе был определён следующий круг задач по направлению «Культура и быт Енисейской Сибири»:

1. Ознакомить с флорой и фауной ближайшего окружения (на прогулочном участке – с растениями, явлениями природы; на приусадебном участке детского сада – совместная работа с воспитателями на закрепленных за группой грядках, где выращиваются овощные культуры с простым строением растений для их лучшего исследования и т.д.).

2. Познакомить с первичными представлениями о малой родине, напомнить детям название города, в котором они живут; в дни праздников необходимо обращать внимание на украшение детского сада, города и т.д.

Познакомить с народным творчеством нашей страны: через чтение русских народных сказок, потешек, прибауток; путём разыгрывания сценок кукольных театров (пальчиковых, настольных, би-ба-бо, ростовых, в том числе и нетрадиционных – на пластиковых ложках, тарелочках, на шпажках и палочках от мороженого и др.) [4, 5].

Интересен опыт проведения реконструкции международного фестиваля этнической музыки и ремесел «Мир Сибири», когда семьям воспитанников было предложено организовать музыкальное представление своей национальности на заключительном концерте. Родители самостоятельно готовили костюмы для детей и продумывали номера художественной самодеятельности. Очень велик вклад родителей в этот фестиваль: они организовывали локации – фотозоны с представлением быта жителей Енисейской Сибири, пекли национальные блюда для угощений на локации «Трапезная», вместе с педагогами организовывали мастер-классы по художественному творчеству и другое [6]. Нужно было видеть, с какой гордостью выступали дети вместе со своими семьями: родителями, братьями, сестрами. Например, был представлен номер «Арцах» – национальный армянский танец, звучала таджикская песня «Офтобаки бахори», что в переводе обозначает «весеннее солнышко», покорила зрителей русский танец «Самовар» и веселили частушки. Такое событие невозможно было бы организовать только силами сотрудников детского сада, и благодаря родителям и партнерам, которые помогли детям не только узнать о народностях Сибири, но и сопровождали нас на протяжении всего фестиваля видео- и фотосъемкой, получился яркий праздник.

Считаем, что для привития детям любви к своей малой родине необходимо выбирать такие средства, при которых ребенок смог бы почувствовать сопричастность к своему народу. Эти способы работы новые, неизведанные и потому они интересны в работе, и не нужно допол-

нительной мотивации к совместной деятельности, она и так велика.

Инсценировки проводятся не только в групповых комнатах и музыкальном зале, но и на прогулочном участке (в теплое время года).

III этап (исследовательский: реализация – средняя группа)

Начиная со средней группы, работа по нашей ценностно-ориентированной практике значительно усложняется.

1. Реализуется направление «Культура и быт Енисейской Сибири». Расширяется пространство по ознакомлению с флорой, фауной и климатом нашей страны.

Продолжается активная деятельность по использованию объектов живой и неживой природы на прогулочном и приусадебном участке группы (огород), а также организуется различная деятельность наших воспитанников в «Птичьей столовой», где дети осуществляют планомерную работу вместе с педагогами по подкормке птиц [7].

В оборудованной родителями «Метеостанции» наши воспитанники проводят исследования по изучению климата. Конечно, в средней группе используется не всё оборудование: дети изучают работу «ловца облаков», «дождемера», «снегомера», то есть того оборудования, работа которого соответствует их возрастным особенностям. Дети с большим интересом осваивают новое образовательное пространство детского сада. Необходимо отметить, что когда мы говорим о расширении образовательного пространства детского сада, то имеем в виду не только новые партнёрские возможности, но, прежде всего, речь идёт о новых образовательных технологиях и оборудовании нашего образовательного учреждения. В данном случае срабатывают эффект новизны и знакомство детей с новым, необычным исследовательским материалом. Здесь ребенок может не только посмотреть, но и заняться увлекательной исследовательской деятельностью: обратить внимание на ветер и почувствовать его силу, увидеть красоту и разнообразие облаков, почувствовать рассыпчатый и влажный песок в руках... Задача педагога – научить ребенка не только видеть, но и чувствовать красоту окружающего мира.

2. В это же время вводятся детско-взрослые проекты Л. Свирской по ознакомлению с окружающим миром (с географией родного края и др.); с коренными народностями, населяющими Сибирь; с фольклором, бытом и культурой коренных этносов. Детско-взрослый проект (автор Л.В. Свирская) раскрывает возможности ребенка, развивая его инициативу и самостоятельность. Начинается реализация проекта с запуска, с идеи или темы проекта. Тему зачастую подсказывают сами дети, задавая воспитателю тот или иной вопрос. В нашем случае, реализуя

музейную педагогику, мы создаем определенные условия в группе с целью повышения детского интереса к теме проекта (например, раскладываем книги о Великой Отечественной войне или просто помещаем в центр конструирования электронный конструктор. Именно так случился запуск проекта по подготовке музейной выставки «Встреча поколений» о Красноярской ГЭС). Итак, произошел запуск, тема определена, далее «работает» метод «3-х вопросов». Он заключается в том, что дети отвечают вместе с воспитателем на три вопроса: что мы знаем по этой теме? что хотим узнать? где можем это узнать? Данные заносятся крупными печатными буквами в таблицу, и каждый ответ подписывается именем ребенка, который его озвучил. Это нужно для того, чтобы разрешались некоторые вопросы: а) дети старшего дошкольного возраста многие читают и имеют возможность в специально организованной педагогами развивающей среде планировать свою деятельность; б) данная таблица вывешивается между групповой и приемной комнатами. Родители могут ознакомиться с вариантами ответов детей по данной теме; в) те дети, которые задают вопросы, как правило, хотят найти на них ответы и, следовательно, вместе с родителями изучают материал (например, при обсуждении вопросов к проекту «Дети одной реки» прозвучало слово «русло», далее появился доклад-презентация на эту тему).

После того как обозначены тема и задачи исследования (детские вопросы – это задачи для изучения), планируется проектная деятельность. На формат А3 выносится таблица с определением центров активности групповой комнаты (познавательный, речевой, художественно-эстетический, центр физической активности и другие) и датами реализации проекта. Данное планирование осуществляется в кругу совместно с детьми и педагогом и называется это действие «Детский совет». Ребята предлагают, что они могут сделать по теме проекта. Например, прочитать книгу о героях войны в центре активности «Книголюб», нарисовать в центре художественного творчества мемориал «Вечный огонь» и т.д. На данном этапе главное поддерживать любую детскую инициативу и записывать ее в таблицу, пометая предложения именами детей. Педагог тоже вносит свои предложения, анализируя слабые места деятельности в центрах активности. Так рождается проект, который предстоит реализовать. Позже предложения могут вносить родители воспитанников, они также знакомятся с таблицей.

Реализация проекта – это творческий и увлекательный процесс для детей, они могут менять мероприятия, вносить или заменять их по необходимости. Все зависит от того, как продвигается изучение материала. На этапе реализации (вспомним метод «3-х вопросов» (где можем узнать?)) педагог напоминает детям, что это

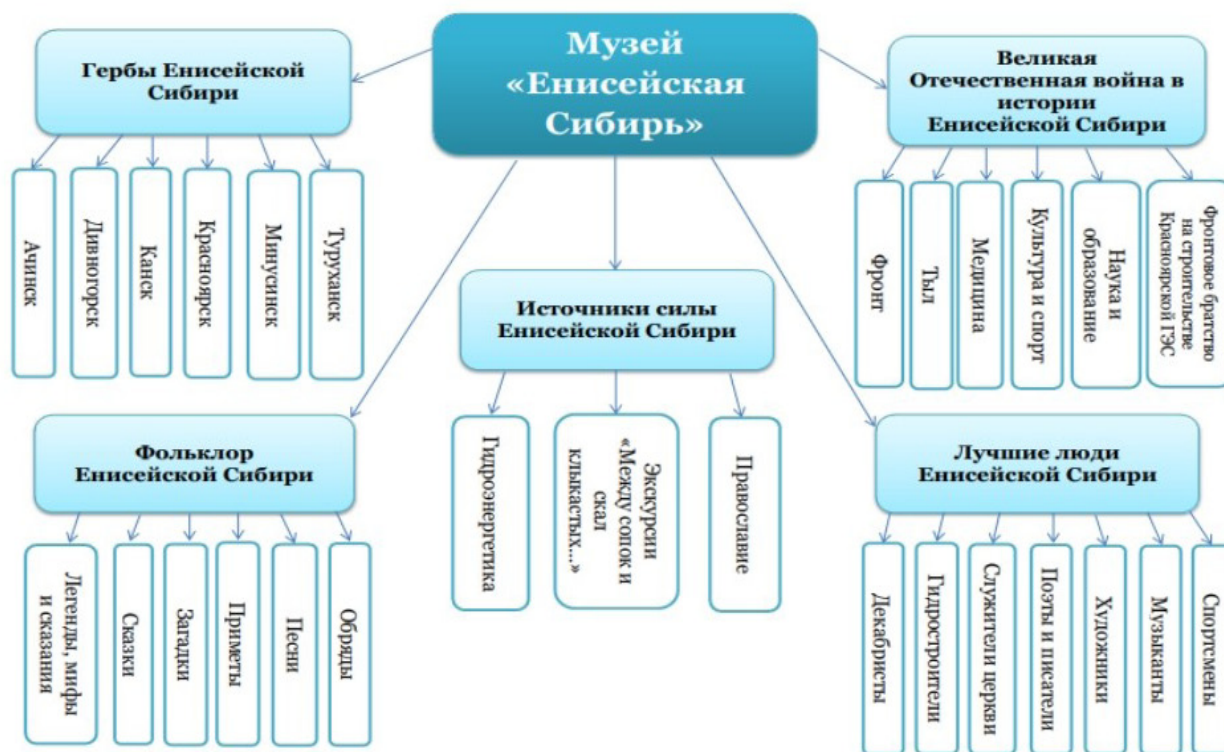


Рис. 2. Тематические направления работы музейной комнаты
МБДОУ д/с № 10 «Енисейская Сибирь»

можно узнать в музее или библиотеке, если никто из детей не внес таких предложений). Так в работу включаются наши социальные партнеры.

В результате проекта есть огромный детский опыт: знания по теме проекта, подготовленные экспонаты к музейной выставке, различные продукты детской творческой деятельности [8, 9].

В конце проекта проводится итоговое мероприятие. Это, как правило, развлечение и выставка в музейной комнате.

3. Добавляется новый блок – «История России». Вместе с педагогами и родителями дети посещают памятники города, края (мемориальные комплексы «Памятник Победы», «Памятник А.Е. Бочкину» и др.). Все эти события предваряются беседами, рассматриванием видеоматериала и диорам, сборкой конструкций из разного материала и предназначения (тикоконструкторы, легио, бумага, фольга и т.д.), изготовлением макетов для музея детского сада и т.д.

4. Параллельно включается в работу музейная комната МБДОУ д/с № 10 «Енисейская Сибирь» (см. рис. 2).

Здесь ребята участвуют в создании экспонатов для различных выставок: макетов (электрифицированный мини-макет Красноярской ГЭС, изготовленный старшими воспитанниками вместе с педагогами, и др.), диорам (миниатюрная копия мемориального ансамбля, посвященного героям Сталинградской битвы, и т.д.), коллажей и других экспонатов. Затем дети приходят на открытие экспозиции (например, на выставку «Встреча поколений», посвященную покорению

Енисея и строительству Красноярской ГЭС и др.) и узнают о жизни родного города, края, страны. На экскурсиях дети слушают не только взрослых, но и старших детей с докладами по разным темам. Благодаря совместным усилиям детско-родительско-педагогического сообщества в нашем музее появляются уникальные экспонаты: письма А.Е. Бочкина, «Хроника строительства Красноярской ГЭС» О. Грека, интервью первостроителей гидроэлектростанции и ещё много интересного. Так мы подключаем ещё одно направление нашей ценностно-ориентированной практики – музейную педагогику. Данное направление не ограничивается работой только нашего музея: в этом возрасте дети начинают активно посещать музеи города, внимательно рассматривая предложенные экспозиции, сравнивают увиденное с нашими выставками. Экспозиционная деятельность нашего музея – огромная кропотливая совместная работа педагогов, детей старшего дошкольного возраста, их родителей и специалистов города.

В ходе подготовки к выставке используются следующие способы работы с детьми: проблемно-поисковый метод при подготовке экспонатов; особенно востребован метод диалогического общения для исследования вопроса (например, обсуждение особенностей гидроэнергетических сооружений); конечно же, активно на любом этапе работы используется игровой метод (например, на выставке, посвященной Великой Отечественной войне, дети «разминировали поле» – игра «лабиринт», а на выставке о Красноярской ГЭС произошел запуск

изготовленных детьми «турбин»), также использовались дидактические игры, игровые логические задания, конструирование из электронного конструктора «Водяная мельница», «Проектор и светящееся дерево» и другие.

5. В средней группе мы начинаем знакомить детей с элементарными знаниями о Великой Отечественной войне, подключая тем самым следующее направление работы нашей практики. На данном этапе происходит знакомство с военными профессиями (танкист, летчик-истребитель, разведчик), с военной техникой и, естественно, с героями ВОВ. Отдельное внимание уделяется героям – землякам и ветеранам нашего города.

IV этап (опытно-поисковый: реализация – старший дошкольный возраст)

Продолжается работа по исследованным ранее направлениям, но на более серьёзном уровне:

1. Ознакомление с миром флоры и фауны города, края, страны [10].

Сначала изучаются объекты ближайшего окружения (прогулочные участки и различные локации детского сада: «Метеостанция», «Математический огород», «Птичья столовая») с реализацией краткосрочных проектов. По итогам проектно-исследовательской деятельности проводятся заключительные мероприятия, «со-бытия». Например, был реализован ряд проектов по теме «Знакомство с зимующими птицами». Воспитанники нашего сада на протяжении данного проекта знакомились с различными видами птиц, с условиями их проживания в городе, способами подкормки (затем проводили мастер-класс по изготовлению подкормки для исследуемых птиц), далее была поставлена театральная инсценировка «Птичья столовая» с целью закрепления полученных знаний.

2. На этом подэтапе реализуется направление «Культура и быт Енисейской Сибири». В рамках этого направления осуществляются долгосрочные проекты. Так в рамках этого направления появился уникальный многокомпонентный проект «Дети одной реки». Рассматривая карту русла реки Енисей, ребята виртуально путешествовали по ней, останавливаясь в разных местах Красноярского края. Началось всё с исследования Республики Тыва. Ведь именно в этом месте сливаются две сибирские реки: Бий-Хем и Каа-Хем – в одну. Здесь рождается Улуг-Хем (великая река), могучий Енисей. Методом полного погружения в исследуемую тему ребята вместе с родителями и педагогами нашего сада разработали ряд проектов, направленных на изучение быта и культуры коренных этносов, населяющих берега Енисея (тувинцев, хакасов, эвенков).

Вот лишь некоторые из этих исследований:

- в проекте «Одежда» воспитанники нашего сада изучали «пого» – национальное хакасское украшение. Ребята в микрогруппах по собственным эскизам изготавливали «пого» из бумаги и неоформленного материала (блесток, природных камней и др.);
- в проекте «Охота» – изучали её виды, но, вместе с тем, дети узнали, что у эвенков волк является священным животным, поэтому на него нельзя охотиться;
- в проекте «Национальное жилье» – исследовали юрты, которые были в Хакасии и Тыве. Дети выявили различия в технологии создания жилища у этих народов: оказалось, что жилища отличаются по способу строительства у разных этносов (например, чум у эвенков – из оленьих шкур, а у хакасов юрта – из дерева, покрытого тканью, и др.);
- в проекте «Национальные блюда» дошколята, напротив, выявляли сходства в гастрономических предпочтениях разных этносов Енисейской Сибири и обнаружили, что тувинские «буузы» напоминают хакасские «позы». Дети вместе с родителями искали рецепты этих яств, готовили и пробовали исследуемые блюда дома, а затем в детском саду делились впечатлениями и фотографиями готовых кулинарных изысков. Настоящим открытием для наших детей стал эвенкийский чай с солью;
- в проекте «Игры коренных жителей Енисейской Сибири» с неподдельным интересом ребята играли в подвижные национальные игры. Например, воссоздавая эвенкийскую игру «Важенка и оленята», дети познакомились с особенностями жизни оленей. Своё знакомство с фауной Енисейской Сибири дошколята продолжили во время разучивания эвенкийского танца, имитируя действия «важенки» (мамы оленят) и её детёнышей в момент нападения на них «волка». А к национальной игре-соревнованию хакасов «Построй юрту» присоединялись целые семьи наших воспитанников, помогая подобрать реквизит для детских инсценировок.

Изучению данного направления был посвящён целый учебный год. О быте, фольклоре и национальных традициях коренных народов Сибири дети узнавали из подготовленных сверстниками докладов, слайд-шоу, стендовых презентаций. Своими руками воспитанники создавали экспонаты к выставке: макеты жилищ, национальные костюмы для кукол, альбомы с рецептами блюд коренных этносов Сибири и т.д.

Таким образом, «путешествуя» по реке Енисей, дети познакомились с культурой и бытом хакасов, эвенков, тувинцев.

А на следующий учебный год дети продолжили уже полюболюбившееся путешествие по могучему Енисею, делясь с младшими ребятами своими открытиями прошлого года (в рамках нового, уже наставнического, направления: «воспи-

танники» – «воспитанникам»). Безусловно, передача опыта старших детей младшим мотивирует воспитанников глубже исследовать материал, воспитывает в детях ответственность и желание активно создавать свои проекты, а не только «принимать» знания от взрослых. Процесс наставничества «ребенок» – «ребенку» в детском саду носит определенный характер. В результате проведенных исследований старшие дети рассказывают младшим о своих открытиях на совместных мероприятиях (в непосредственно-образовательной деятельности или в квест-играх). Так, например, в результате реализации проекта «Дети одной реки» ребята не только познакомили малышей с названиями притоков реки Енисей, народами, населяющими устье реки, в виде докладов – презентаций, но и научили некоторым национальным играм этих народностей. Передача опыта не носит формальный характер, ведь в игре, принимая роли, дети сопереживают героям и чувствуют свою причастность миру Енисейской Сибири.

В рамках этого направления была создана реконструкция международного фестиваля этнической музыки и ремесел – фестиваля «Мир Сибири». В нашем детском саду работали такие же локации, как и на настоящем международном фестивале этнической музыки и ремесел (большая сцена, малая сцена, локации с мастер-классами, трапезная и др.).

В этом фестивале принимал участие весь город Дивногорск.

Пожалуй, это лишь небольшая зарисовка из реализованных детско-взрослых проектов, позволивших прикоснуться нашим воспитанникам к культуре и быту коренных жителей Енисейской Сибири.

3. Знакомство воспитанников с очень важным направлением под названием «История России».

Историю нашего народа мы изучаем с детства не только по былинам и рассказам известных авторов. Но и знакомим ребят с былинными героями по сказаниям и старинным легендам. В рамках нашей практики были реализованы интересные проекты по знакомству с защитниками земли русской: «Алеша Попович», «Илья Муромец», «Добрыня Никитич», «Александр Невский» и т.д. Погрузившись в виртуальный мир экскурсий, наши воспитанники познакомились с миром русских былин в картинах. Проведя исследование, ребята узнали, что на Руси были не только младшие богатыри, но и старшие (Святогор и др.). С большим интересом дети вместе с педагогами искали книги о героях в библиотеках города для прочтения, передавали их друг другу и, используя информацию сети Интернет, находили сведения о былинных героях, подвигах, их снаряжении, а потом рассказывали в виде докладов-презентаций детям группы. Был проведен мастер-класс по изготовлению шлема из фольги. К празднику дети вместе с родителями изго-

тавливали амуницию богатырей (кольчуги, шлемы, мечи), создавая образы былинных защитников земли русской; рисовали сюжеты былин. Высокий эмоциональный подъем сопровождал детские коллективы во время подготовки работ к целому ряду выставок: «На тебя, богатырь, я хочу быть похож»; «Портрет богатыря» и «Куклы – матанки – богатыри». Воспитанники обсуждали понравившихся героев, пробовали свои способности в искусстве владения мечом. К Дню защитника Отечества педагоги вместе с родителями оформили фотозоны с полюбившимися воинами («Три богатыря» и «Богатырь на верном коне»). Знакомство с былинными героями – очень важный аспект патриотического воспитания детей, ведь именно так ребята начинают интересоваться историей своего народа и понимать ее.

Данный проект был реализован благодаря слаженному взаимодействию педагогов, родителей воспитанников и работников библиотек города.

4. Продолжение исследования истории Отечества: знакомство с направлением «Великие даты истории (ВОВ)».

Данное направление работы в нашем детском саду прорабатывалось 10 лет. Сначала появлялись проектно-исследовательские работы, отображающие стремление нашего народа приблизить Победу над врагом во время ВОВ. Затем был написан и реализован в каждой возрастной группе долгосрочный проект «Спасибо деду за Победу!» по следующим направлениям: великие сражения, рода войск, военная техника, история военного костюма, герои войны и многое другое. Например, был запущен проект «Книга памяти», где дети вместе с родителями собирали информацию и оформляли на листах формата А3 о своих родственниках – участниках Великой Отечественной войны, а затем объединяли их в книгу. Данная работа продолжается и по сей день. В России ежегодно празднуется День Неизвестного солдата, и этому событию был посвящен еще один краткосрочный проект (прошли беседы во всех группах с минутой молчания, а после ребята сделали макет и разместили его в музее).

Сегодня проект «Спасибо деду за Победу!» получил мощное продолжение, поэтому он входит в нашу ценностно-ориентированную практику в качестве отдельного направления под названием «Великие даты ВОВ». За прошедшие годы этот проект пополнился новыми идеями и формами работы. Наши воспитанники являются активными участниками разнообразных городских, краевых, всероссийских и международных акций: «Окна Победы» (воспитанники сада вместе с родителями и педагогами создают на окнах иллюстрации самых важных событий ВОВ), «Георгиевская лента» (старшие дети для малышей проводят мастер-классы по изготовлению георгиевской ленты), «Забег Победы» (дети и взрослые пробегают кросс 500 метров, символически

торжествуя долгожданную Победу), «Сад Памяти» (дети вместе с семьями и педагогами высаживают молодые деревья в память о ветеранах ВОВ, в память о наших воинах-земляках), «Письмо солдату» (ребята пишут и рисуют письма для солдат СВО).

Однажды наши ребята получили ответ на свои письма из охваченной войной Авдеевки. Дети всех групп с большим вниманием слушали строки этого письма, после чего, не сговариваясь, воспитанники сели писать и рисовать ответ нашим воинам. Нашим защитникам мы передали от воспитанников детского сада поздравительные открытки через патриотическую группу «СибТыл».

Детско-педагогическое сообщество нашего образовательного учреждения принимает активное участие в патриотических конкурсах различного уровня: в конкурсе чтецов «Строка памяти» наши воспитанники заняли призовые места, а коллектив детского сада принял участие во Всероссийском песенном флешмобе «Нас миллионы русских!»

В рамках этого направления был реализован целый ряд необычных для дошкольного образования «со-бытий»: реконструкции знаковых событий ВОВ, спортивно-патриотическая игра «Зарница» и др.

Самой яркой и, пожалуй, сложной в реализации идеи стала историческая реконструкция первого парада Победы 1945 года. Этому предшествовала титаническая работа всего детско-родительско-педагогического сообщества по изучению деталей этого события, чтобы с документальной точностью воссоздать происходившее на Красной Площади в тот день. В данном «со-бытии» приняли участие, кроме детско-родительско-педагогического сообщества МБДОУ д/с № 10, и специалисты Дворца культуры «Энергетик» города Дивногорск, и представители детско-юношеского общественного движения «Юнармия», и воспитанники с педагогами МБДОУ д/с № 7.

5. Продолжается и усложняется работа музейной комнаты. Дети активно используют интерактивные технологии: знакомятся с интерактивной картой Красноярского края; принимают участие в подготовке и трансляции интерактивных выставок музейной комнаты для малышей; проводят для ребят младших групп интерактивные экскурсии по достопримечательностям города и т.д. Дети под руководством педагогов проводят музейные экскурсии.

В декабре 2024 года в нашем детском саду с участием родителей, педагогов и детей нашего детского сада прошло необычное «со-бытие» для дошкольного образования – брейн-ринг «Энергия вдохновения». Этой игрой мы отметили 65-летие с того дня, как А.Е. Бочкин согласился возглавить стройку Дивногорской ГЭС.

Дошколята вместе с родителями и педагогами вспоминали легендарных людей, которые

смогли отстоять не только уникальную технологию строительства нашей ГЭС, но и всей отрасли в целом. Участники брейн-ринга вспоминали «голоса эпохи» знаковых личностей; рассматривали лабораторию «Петровской академии» (альма-матер А.Е. Бочкина); заглядывали в «зеркала души» неординарных людей; разгадывали анаграммы, чтобы восстановить название одной из стран (и, конечно же, её столицы), в освобождении которой от фашистов принимал участие Андрей Ефимович Бочкин; учились правильно обращаться с электроприборами; танцевали вместе с Фиксиками, обучаясь безопасно взаимодействовать с электроприборами. Играя, воспитанники узнавали много нового о той эпохе, стройке Красноярской ГЭС и электричестве.

В конце брейн-ринга команды юных гидростроителей («Бочкинцы» и «ГЭСовцы») продемонстрировали свою фантазию и креативность, создавая и презентуя электростанцию будущего. Смелость конструкторских идей удивила всех присутствующих.

V этап (аналитический)

На заключительном этапе проводятся аналитические мероприятия: анализ динамики развития воспитанников; успешность взаимодействия педагогов, родителей воспитанников, социальных партнеров; удовлетворенность качеством образовательных услуг родителями. Необходимо отметить, что наша практика не заканчивается на последнем этапе, она продолжает свою «жизнь», обогащается и усложняется.

Каждый год, работая по нашей ценностно-ориентированной практике «Мы идём смотреть Родину...», стараемся создавать единую систему «со-бытий», организуя работу таким образом, чтобы наши воспитанники, их семьи и партнёры включались с нами в единый образовательный процесс.

Благодаря проделанной работе наши воспитанники научились ценить и уважать другие народы, что формирует основу для мирного сосуществования и взаимопонимания в нашем многонациональном обществе; благодаря детско-родительско-педагогическому взаимодействию у нас складываются тёплые, дружеские отношения, а также у наших воспитанников развиваются навыки работы в команде. Интерактивные занятия позволили каждому ребенку почувствовать свою значимость и активную роль в процессе обучения. Таким образом, наша педагогическая практика стала не только образовательным, но и воспитательным инструментом, который помог детям понять важность культурного наследия и совместной работы для общего блага. Мы уверены, что такие инициативы необходимо продолжать и развивать, чтобы укреплять связь между разными поколениями.

По результатам повторной диагностики, проведённой после реализации практики «Мы идём

смотреть Родину...», мы пришли к выводу о том, что целенаправленная работа с детьми по патриотическому воспитанию (серия непосредственно-образовательной деятельности), комплекс игр, продуктивная деятельность, экскурсии, квест-игры, брейн-ринги, реконструкции исторических событий, телемосты и др.) объединяет детско-родительско-педагогическое сообщество общими впечатлениями, переживаниями, целями и способствует формированию зарождения патриотизма у детей старшего дошкольного возраста. Безусловно, в ходе реализации данной практики расширились наши партнёрские связи с организациями города: ДК «Энергетик», Центральная городская библиотека им. В.Н. Белкина, Библиотека семейного чтения им. В.Г. Распутина, МБУК (Муниципальное бюджетное учреждение культуры) «Дивногорский художественный музей», МБУК (Муниципальное бюджетное учреждение культуры) «Дивногорский городской музей», МАОУ (Муниципальное автономное образовательное учреждение) Гимназия № 10 им. А.Е. Бочкина, АНО «Духовно-просветительский центр «Наследие»», АНО (автономная некоммерческая организация) «Центр патриотического воспитания детей и молодёжи "МИР"», Дивногорская городская общественно-политическая газета «Огни Енисея» – и это, конечно же, не полный список наших друзей. И еще был создан клуб «Патриот» – педагоги и родители МБДОУ д/с № 10.

Таким образом, внедряя данную ценностно-ориентированную воспитательную практику «Мы идем смотреть Родину...» в систему дошкольного образования, мы формируем единое образовательное пространство нашей дошкольной организации и создаём условия для формирования у детей чувства гордости за нашу страну, любви к малой родине и уважения к историческим традициям. Мы уверены, что такие инициативы имеют большое значение для воспитания нового поколения, которое будет гордиться своей Родиной и стремиться делать её лучше.

Библиографический список

1. Алешина Н.В. Патриотическое воспитание дошкольников: методическое пособие. М.: ЦГЛ, 2004. 256 с.
2. Детский сад от А до Я: научно-методический журнал для педагогов и родителей. М., 2003. №3.
3. История: справ. дошкольника / сост. Новиков С.В. М.: Слово; Назрань: АСТ, 1998. 384 с.
4. Александрова Е.Ю. и др. Система патриотического воспитания в ДОУ: планирование, педагогические проекты, разработки тематических занятий и сценарии мероприятий. Волгоград: Учитель, 2007.
5. Алешина Н.В. Знакомство дошкольников с родным городом и страной (патриотическое воспитание): конспекты занятий. М.: Перспектива, 2014.
6. Игрушка России вчера, сегодня, завтра: коллективная монография / Алексеева Л.Л., Анисина С.Ю., Баранова Д.Н. и др.; общ. и науч. ред. В.Ф. Максимович. СПб.: Высш. шк. народных искусств (акад.), 2020.
7. Ребёнок-исследователь, деятель, творец: опыт организации «Специфически детских видов деятельности»: материалы Международной научно-практической конференции (г. Москва, 24–26 апреля 2018 г.) / под ред. Е.В. Трифионовой, Н.Е. Васюковой и др. М.: МПГУ, 2018. 186 с.
8. Народное искусство в воспитании дошкольников: учебное пособие по программе эстетического воспитания дошкольников / под ред. Т.С. Комаровой. М.: Педагогическое общество России, 2005. 248 с.
9. Нечаева А.С. Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы: учебное пособие. Барнаул: Изд-во Алтайского гос. ун-та, 2018.
10. Как научить детей любить Родину: пособие для реализации гос. программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001–2005 гг.» / сост. Антонов Ю.Е. и др. М.: АРКТИ, 2005. 166 с.

УДК 37.035.3

Гусевская О.В., Потапова А.С.

Трудовое воспитание: как создать условия для достижения личностных результатов?

Статья посвящена вопросам трудового воспитания. Авторы анализируют нормативную и методическую базу трудового воспитания в современной школе. В качестве приоритета достижения личностных результатов в трудовом воспитании выделяют необходимость системной диагностической работы. Описывают диагностический инструментарий для работы с младшими школьниками. Обосновывают возможности его применения в структуре самоанализа воспитательной работы образовательной организации.

Ключевые слова: трудовое воспитание, младший школьный возраст, ценностное отношение к труду, личностные результаты, профессиональное самоопределение.

Gusevskaya O.V., Potapova A.S.

Labor education: how to create conditions for achieving personal results

The article addresses issues of labor education in primary school. The authors analyze the regulatory and methodological framework for labor education in modern schools. They emphasize the importance of systematic diagnostic work as a priority for achieving personal development outcomes in labor education. The article describes diagnostic tools for working with younger school children and substantiates the potential of applying these tools within the structure of self-assessment in school educational activities.

Keywords: labor education, primary school age, value-based attitude towards work, personal development outcomes, professional self-determination.

В настоящее время актуализируется роль и место трудового воспитания в педагогическом процессе, обновляется его содержание. Это, на наш взгляд, требует системного анализа нормативного и организационно-методического сопровождения данного процесса, определения единого ценностно-смыслового поля достижения личностных результатов в трудовом воспитании.

Данная задача современного образования не является новой. Еще К.Д. Ушинский писал, что труд – это серьезная и тяжелая деятельность человека, но именно с помощью него человек может обрести подлинное счастье, а для этого он должен испытывать неутолимую жажду труда. Поэтому трудовое воспитание является важным элементом в системе общего обучения и воспитания подрастающего поколения [1]. Блонский П.П. утверждал, что «трудовое воспитание направлено на планомерное упражнение в трудовой деятельности и создании полезных для человека предметов, а также на развитие у ребенка умений пользоваться орудиями труда» [2, с. 64]. Классики в области обучения и воспитания были правы в свое время, актуально это и для современного общества. Так, современные исследователи (Черненко Ю.В., Амангелдиқызы Р.) раскрывают сущность трудового воспитания и пишут: «Трудовое воспитание – целенаправленный процесс формирования у детей трудовых умений и навыков, уважения к труду взрослых, привычки к трудовой деятельности» [3, с. 50].

Сотрудники ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания» утверждают: «Трудовое воспитание, содержание которого актуализируется на современном этапе развития образования, является важным фактором социализации личности. Особую значимость приобретает воспитание у подрастающего поколения умения трудиться в коллективе, осознавать значимость своего труда на благо человека, семьи, общества и государства. В процессе трудо-

вой деятельности развиваются такие качества личности, как: самостоятельность, инициативность, ответственность. Труд укрепляет физические силы и здоровье, развивает высшие психические функции (память, мышление, внимание и др.), способствует развитию чувства причастности к единому делу, выработке активной жизненной позиции. На важность трудового воспитания обращали внимание и другие отечественные педагоги – А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский. Так, по мнению А.С. Макаренко, в воспитательной работе труд должен быть одним из самых основных элементов, и он должен быть творческим, радостным, сознательным» [4, с. 3].

Современные исследователи тоже уделяют внимание трудовому воспитанию, его роли в развитии каждого ребенка, в подготовке к будущему. Так, Авдеева В.Н. отмечает важные аспекты современного воспитания: «Часто родители (и иногда учителя!) и не подозревают, что, освобождая детей от труда, они лишают их основного вида деятельности, в процессе которой как раз и воспитываются основные качества личности. В итоге вырастает молодой человек, который с презрением относится к труду других людей. Недостатки воспитания в семье достаётся исправлять учителям, школе. Рассмотрим одну из таких ошибок. Часто родители, поручая какое-нибудь дело ребёнку, заранее договариваются о плате за выполненную им работу. В результате растёт эгоист, который высоко ценит свой труд, переводит каждый свой шаг, каждое своё дело в рубли и не ставит ни во что труд других людей. Ему родители не предъявляют, естественно, счёт за одежду, питание... И ребёнок приходит к выводу: всё это дело само собой разумеющееся, не имеющее особого значения» [5, с. 36].

Конечно, подходы к организации трудового воспитания подрастающего поколения изменяются по мере возникновения изменений в нашем обществе. Выделим значимые в данном контексте обновления, предпринятые на государственном уровне. В 2023 году в Федеральный

закон «Об образовании в Российской Федерации» внесены изменения, направленные на расширение возможностей участия детей, обучающихся в общеобразовательных организациях, в общественно полезном труде, формирование у них базовых трудовых навыков, воспитание трудолюбия, чувства причастности и уважения к результатам труда (своего и других людей) [6; 7].

Кроме того, развернутое определение понятия «воспитание» в тексте Федерального закона в статье 2 дополнено формулировкой «формирование у обучающихся трудолюбия, ответственного отношения к труду и его результатам» [7]. Это подчеркивает особую роль трудового воспитания в личностном становлении и развитии школьников.

Значимость трудового воспитания актуализирована также в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС), федеральных образовательных программах (ФОП) начального общего, основного общего, среднего общего образования через уточнение содержания личностных результатов. Вместе с тем уточняется, что личностные результаты общего образования достигаются в единстве учебной и воспитательной деятельности организации в соответствии с традиционными российскими социокультурными и духовно-нравственными ценностями, принятыми в обществе правилами и нормами поведения, способствуют процессам самопознания, самовоспитания и саморазвития, формирования внутренней позиции личности» [8; 9].

Традиционные российские социокультурные и духовно-нравственные ценности закреплены Указом Президента Российской Федерации от 2 июля 2021 года № 400 в Стратегии национальной безопасности Российской Федерации, в разделе «Защита традиционных российских духовно-нравственных ценностей, культуры и исторической памяти» [10]. *Созидательный труд* как ценность выделен в Указе наряду с такими ценностями, как жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу [10].

В целевых разделах Федеральной рабочей программы воспитания в составе указанных федеральных образовательных программ (ФОП) установлены преемственные целевые ориентиры результатов трудового воспитания обучающихся на уровнях начального общего, основного общего, среднего общего образования. Трудовое воспитание обучающихся в общеобразовательных организациях основано на «воспитании уважения к труду, трудящимся, результатам труда (своего и других людей), ориентации на трудовую деятельность, получение профессии, личностное самовыражение в продуктивном, нравственно достойном труде в российском обществе, достижение выдающихся результатов в профессиональной деятельности» (п. 170.2.7.

ФРПВ начального общего образования) [9].

Выделенные нами нормативные и методические документы четко обозначают позицию государства относительно приоритетности трудового воспитания в системе образования страны и задают вектор развития воспитательных усилий в каждой конкретной образовательной организации. Чтобы ответить на вопрос: «Как создать условия для формирования и развития личностных результатов в трудовом воспитании?», важно соотнести целевые ориентиры результатов трудового воспитания обучающихся, заложенные в Федеральной рабочей программе воспитания на каждом уровне образования, с объективными показателями, которые проявляют обучающиеся конкретной школы в актуальный период. Полученные результаты позволяют выявить несовершенство существующей в образовательной организации системы трудового воспитания, проанализировать успешные практики и наметить пути преодоления выделенных затруднений.

Предлагаем рассмотреть разработку диагностического инструментария на примере начального общего образования. В контексте ФГОС НОО достижение личностных результатов освоения программы начального общего образования в части трудового воспитания предполагает [8]:

- осознание школьниками ценности труда в жизни человека и общества;
- ответственное потребление и бережное отношение к результатам труда;
- овладение навыками участия в различных видах трудовой деятельности;
- проявление интереса к различным профессиям.

Опираясь на обозначенные целевые ориентиры, мы выделили критерии и соответствующие им показатели (см. таблицу 1) для изучения исходного уровня сформированности у младших школьников представлений о мире профессий, значении труда в жизни человека, ценностного отношения к труду.

В соответствии с критериями и показателями сформированности представлений младших школьников о профессиях и ценностного отношения к труду были определены три уровня проявления: *высокий, средний, низкий*. Приведем их краткую характеристику.

Высокий уровень предполагает проявление у учащихся четких, осознанных представлений о трудовой деятельности людей. Учащиеся знают профессии, их особенности, понимают значимость профессии для людей. Младшие школьники положительно относятся к трудовой деятельности взрослых людей и к их профессиям, а также выражают устойчивый интерес к учебной и профессиональной деятельности, они мечтают получить в будущем конкретную профессию, могут объяснить свой выбор. Учащиеся проявляют трудолюбие на уроках. Дети активны, ответ-

Критерии и показатели сформированности у младших школьников представлений о мире профессий, значении труда в жизни человека, ценностного отношения к труду

Критерий	Показатели
Когнитивный	Представления о труде людей и мире профессий. Понимание значения труда в жизни человека. Знания о качествах, необходимых человеку в труде
Мотивационно-ценностный	Ценностное отношение к трудовой деятельности людей. Уважение к труду других людей. Стремление изучать мир профессий. Желание овладеть какой-либо профессией в будущем
Деятельностный	Практические трудовые и учебные умения, метапредметные навыки. Преодоление трудностей, возникших при выполнении трудовых поручений. Стремление к участию в деятельности. Дисциплинированность. Активность, добросовестность, ответственность. Анализ продуктов деятельности: аккуратность, качество выполнения. Проявление творческого подхода

ственные, помогают одноклассникам.

К *среднему уровню* можно отнести младших школьников, которые называют профессии, но не всегда могут охарактеризовать их особенности, в целом понимают значимость данной профессии для людей. Учащиеся проявляют положительное отношение к трудовой деятельности взрослых людей и к их профессиям, но их интересы к учебной и профессиональной деятельности неустойчивы, ситуативны. Дети мечтают в будущем получить какую-то профессию, но не могут объяснить свой выбор. Школьники участвуют в труде, когда этого требует учитель, добросовестно выполняют поручения, но не проявляют инициативы, активности, творчества.

Низкий уровень можно зафиксировать, если дети имеют неточные представления о трудовой деятельности людей, не могут охарактеризовать основные особенности профессий, не понимают значимости профессии для людей. Учащиеся не проявляют интереса к учебной деятельности, а также к трудовой деятельности взрослых людей и к их профессиям. Трудятся недостаточно добросовестно, не имеют простейших навыков трудовой деятельности, чаще проявляют пассивность, равнодушие.

В качестве диагностического инструментария предлагаем использовать комплекс методик, представленный в таблице 2, для выявления уровня сформированности у младших

Таблица 2

Комплекс методик для выявления уровня сформированности у младших школьников представлений о мире профессий, значении труда в жизни человека, ценностного отношения к труду

Критерий	Показатели	Методы (методики)
Когнитивный	Представления о труде людей и мире профессий. Понимание значения труда в жизни человека. Знания о качествах, необходимых человеку в труде	– Опросник уровня знаний детей о профессиях, автор Е.И. Лазебная (Шаламова). – Методика «Знаешь ли ты профессии», автор С.В. Яковлева. – Методика «Представления о труде взрослых», авторы Г.А. Урунтаева и Т.И. Гризик. – Методика «Профессиональная деятельность взрослых», автор Л.В. Куцакова. – Методика «Что такое профессия», автор Е.И. Медведская. – Методика «Что значит трудиться», автор Е.И. Радина
Мотивационно-ценностный	Ценностное отношение к трудовой деятельности людей. Уважение к труду других людей. Стремление изучать мир профессий. Желание овладеть какой-либо профессией в будущем	– Методика «Профессиональная деятельность взрослых», автор Л.В. Куцакова. – Методика «Динамический рисунок семьи», модификация Р. Бернса и С. Кауфмана – «Кинетический рисунок семьи» (КРС). – Методика неоконченных предложений
Деятельностный	Практические трудовые и учебные умения, метапредметные навыки. Преодоление трудностей, возникших при выполнении трудовых поручений. Стремление к участию в деятельности. Дисциплинированность. Активность, добросовестность, ответственность. Анализ продуктов деятельности: аккуратность, качество выполнения. Проявление творческого подхода	– Карта наблюдения на профориентационных занятиях. – Анализ продуктов деятельности обучающихся на уроках труда (технологии), ИЗО, окружающего мира

Показатели для оценки результатов наблюдения

Направление	Показатели
Сфера интересов	– Интересуется, задает вопросы о профессии и месте работы родителей. – С интересом включается в различные виды элементарной трудовой деятельности (ручной труд, самообслуживание и т. п.). – С удовольствием играет в игры, имитирующие трудовой процесс. – С интересом смотрит фильмы о профессиях, предприятиях города, задает вопросы. – Инициативен и самостоятелен в разных видах детской деятельности. – Самостоятельно выбирает род занятий, а также участников для совместной деятельности
Сфера представлений	Способен рассказать: – о профессии и месте работы родителей; – о профессиях, особенностях работы и продукции городских предприятий; – о группах профессий (цель, инструменты и материалы труда, трудовые действия, результат); – об общественной значимости труда; – о роли современной техники, машин, механизмов, орудий труда в трудовой деятельности человека, истории создания механизмов, облегчающих труд человека; – об эволюции предметов, изменении профессии в связи с этим
Сфера опыта	Сформирован: – опыт ручного и физического труда, продуктивной деятельности (например: завинтить гайку, зашпаклевать стену, собрать простейший механизм и т. п.); – опыт наблюдения за профессиональной деятельностью человека; – опыт выполнения простейших трудовых операций по плану, по алгоритму; – опыт определения последовательности действий, трудовых операций, планирования труда; – опыт взаимодействия с партнерами, оказания помощи партнеру; – опыт преодоления трудностей: умение прикладывать усилия, доводить начатое дело до конца; – опыт самостоятельного выбора и организации элементарной трудовой деятельности
Сфера нравственных установок	– Проявляет положительное эмоциональное отношение к труду. – Стремится оказать помощь, участвовать в посильной трудовой деятельности. – Гордится профессией своих родителей. – Способен оценить результаты своего и чужого труда (демонстрирует понимание ценности результатов труда). – Уверен в себе при выполнении доступных трудовых действий, в совместной со взрослым трудовой деятельности, при выполнении поручений

школьников представлений о мире профессий, значении труда в жизни человека, ценностного отношения к труду.

Отдельно охарактеризуем методики, составленные или адаптированные нами самостоятельно.

Методика неоконченных предложений может быть использована как *дополнительная* с целью изучения уровня проявления у младших школьников отношения к трудовой деятельности, интереса к той или иной профессии, наличие потребности участвовать в трудовой деятельности. В рамках методики учащимся предлагаются неоконченные предложения, которые они должны продолжить. При необходимости учитель может зачитывать предложения вслух.

Варианты предложений:

- Я считаю, что люди должны трудиться, потому что
- Труд должен приносить людям
- Я хотел(а) бы выбрать профессию, потому что

Анализ предложений опирается на характеристику в соответствии со следующими уровнями.

Высокий уровень. Учащийся понимает, что труд должен приносить людям пользу, чувство удовлетворения. У учащегося имеются конкретные профессиональные интересы.

Средний уровень. Учащийся представляет

трудовую деятельность как средство достижения материального благополучия. У учащегося имеются определенные профессиональные интересы.

Низкий уровень. У учащегося отсутствуют представления о значении труда для него самого, для окружающих. Не проявляются осознанные профессиональные интересы.

Педагогическое наблюдение – очень эффективный метод, который может осуществляться в течение продолжительного периода (от недели до полугодия и года) в различных условиях: на уроке, во внеурочном процессе, на тематической экскурсии, при выполнении обучающимися поручений, в процессе общественно-полезной деятельности и пр. По результатам наблюдения учитель может оценить и зафиксировать проявления интереса у младших школьников к познанию мира профессий, раннему профессиональному самоопределению по нескольким сферам:

- сфера интересов;
- сфера представлений;
- сфера опыта;
- сфера нравственных установок.

Дадим характеристику содержания каждой из названных сфер в таблице 3.

Достижение личностных результатов в трудовом воспитании предполагает четкое осознание исходного уровня сформированности у воспитанников уважения к труду, трудящимся, ре-

результатам труда (своего и других людей), ориентации на трудовую деятельность, получение профессии, личностное самовыражение в продуктивном, нравственно достойном труде в российском обществе. Это, безусловно, требует от образовательной организации применения диагностического инструментария, ориентированного на изучение качества трудового воспитания в структуре проведения самоанализа воспитательной работы в школе. Мы предложили диагностический комплекс для осуществления такой работы в начальной школе. Полученные результаты позволят внести дополнения и корректировки в Рабочую программу воспитания образовательной организации с целью создания благоприятных условий для трудового воспитания.

Аллагулов А.М., Абулкаирова Г.Б. в своих трудах не только актуализируют необходимость трудового воспитания младшего школьника в современной начальной школе, но и предлагают создание педагогических условий, способствующих организации данного вида воспитания. Они утверждают: чтобы получить положительный результат трудового воспитания, нужно его правильно организовать, создав необходимые условия (четкая организация труда и рабочего места; слаженная работа в детском коллективе; уборка оборудования и инструментария) [11]. Представим каждое условие подробнее.

Первое условие (четкая организация труда и рабочего места) направлено на нравственную привлекательность, эстетичность трудовых действий. Нужно обратить внимание на то, что в современной начальной школе процесс организации трудовой деятельности осложняют некоторые факторы. Во-первых, у детей увеличилась учебная нагрузка, вследствие чего у детей проявляется повышенная утомляемость. Во-вторых, расширился список детей с различными заболеваниями, как хроническими, так и аллергическими, не позволяющими вовлекать их в определенные виды деятельности. Таким детям зачастую трудовая деятельность частично или полностью противопоказана. Обязательно нужно учитывать индивидуальные особенности детей во время организации трудовой деятельности, поручения подбирать индивидуально каждому ребенку, причем никого нельзя оставлять без работы.

Второе педагогическое условие основывается на слаженной работе детского коллектива, при этом поручения и инструментарий усложняются. Данное условие определяется тем, что дети самостоятельно выполняют задания, которые оптимально распределены учителем между учениками. Конечно, главная ответственность возлагается на учителя: он распределяет задания и обязанности между детьми, определяет время работы, регулирует их деятельность и привлекает к этому процессу некоторых ребят, не только давая им общественные поручения, но и контролируя их работу.

Третье педагогическое условие – уборка оборудования и инструментария, что является обязательным этапом по окончании работы. Данное условие помогает учителю сформировать у младшего школьника развитие аккуратного и бережного отношения к инструментам, оборудованию. Также у ребенка будет всегда в порядке рабочее место. Обязательно по окончании работы учитель должен подвести итоги, проговорить все плюсы и минусы проделанной работы, благодаря чему был достигнут хороший результат. Можно привлечь к этому и самого ученика, чтобы он сам огласил итоги работы. Таким образом он научится видеть причину успеха в овладении организационными навыками и неудачи при их отсутствии. Если ребенок стремится всякий раз начинать свою работу с тщательной подготовки, он легко овладевает навыками организации труда.

Исследователи проблемы профориентации обучающихся на ранних стадиях в ряде регионов и их муниципалитетов часто отмечают низкие показатели по участию школьников в мероприятиях, информирующих о региональном рынке труда и перспективах экономического развития края, а также по наличию индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся на основе рекомендаций по профессиональному самоопределению, что обусловлено отсутствием в общеобразовательных организаций специально обученных и закрепленных специалистов, ответственных за профориентационную работу с обучающимися и взаимодействие с заинтересованными органами и организациями [12, с. 35].

Эффективная система профориентационной работы на уровнях начального общего и основного общего образования позволяет выпускникам 9-х классов не только сделать осознанный выбор в части продолжения обучения в 10-м классе или в учреждении профессионального образования, но и определиться с дальнейшей профессией или специальностью, направлением подготовки в вузе.

Профориентационная деятельность в общеобразовательной организации призвана систематически знакомить обучающихся с миром профессий в рамках образовательной деятельности, максимально оптимизировать поиски баланса между интересами всех субъектов системы, при этом уделять особое внимание освоению обучающимися компетенции профессионального самоопределения, основанной на требованиях федеральных государственных общеобразовательных стандартов, участию обучающихся в профессиональных пробах и конкурсах, а также организации комплексной профориентационной работы, включающей партнерство с работодателями на всех уровнях общего образования.

Библиографический список

1. Ушинский К.Д. Проблемы педагогики: сборник / сост. и авт. вступ. ст. Э.Д. Днепров. М.: Изд-во УРАО, 2002. 592 с.
2. Блонский П.П. Трудовая школа. М.: Литературно-издательский отдел Народного комиссариата по просвещению, 1919. Ч. 1., Ч. 2. 109 с.
3. Черненко Ю.В., Амангелдиқызы Р. Сущность трудового воспитания ребенка в современных условиях // Наука и реальность. 2023. № 2 (14). С. 50–57.
4. Методические рекомендации по организации труда, трудового воспитания обучающихся в общеобразовательных организациях / ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания». М.: Институт воспитания. 2024. 32 с.
5. Авдеева В.Н. Трудовое воспитание в современных условиях // Молодой ученый. 2023. № 36 (483). С. 35–37.
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. URL: <https://docs.cntd.ru/document/902389617>.
7. Федеральный закон от 04.08.2023 № 479-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации"». URL: <https://docs.cntd.ru/document/1302361142>.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286 URL: <https://docs.cntd.ru/document/607175842?marker=64U0IK>.
9. Федеральная образовательная программа начального общего образования / Приказ Минпросвещения России от 18.05.2023 № 372 URL: <https://docs.cntd.ru/document/1301798824> (дата обращения: 03.09.2024).
10. Указ Президента Российской Федерации от 2 июля 2021 года № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» URL: <https://docs.cntd.ru/document/607148290?marker=6520IM>.
11. Аллагулов А.М., Абулкаирова Г.Б. Актуальность трудового воспитания младшего школьника в современной начальной школе // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29479>.
12. Логинов И.А., Позднякова А.Л. Подходы к профориентационной работе с обучающимися общеобразовательных организаций в Красноярском крае // Красноярское образование: вектор развития. 2022. № 1(5). С. 32–39.

УДК 37.015.31

Затомская А.А., Якоби Я.В., Пешкичева Т.В., Ломовская С.А.

Предпосылки и профилактика кибербуллинга среди школьников

В статье раскрываются особенности кибербуллинга, рассматривается связь кибербуллинга, возникающего в школах, с эмоциональным интеллектом школьников и их чертами Темной триады. Описываются результаты исследования, проведенного среди семиклассников одной из школ г. Томска. Исследование показало, что высокий межличностный эмоциональный интеллект при среднем уровне внутриличностного способствует появлению агрессивного поведения. Выраженные черты Темной триады – макиавеллизм, нарциссизм и психопатия – приводят школьников к осуществлению травли как в реальной жизни, так и в Интернете. Но при определенных воспитательных действиях учителя, психолога, социального педагога можно осуществлять профилактику кибербуллинга и не допустить его проявления.

Ключевые слова: буллинг, кибербуллинг, подростки, агрессор, жертва, киберпространство, виртуальная среда, эмоциональный интеллект, Темная триада, профилактика.

Zatomskaya A.A., Jacobi Ya.V., Peshkicheva T.V., Lomovskaya S.A.

Prerequisites and prevention of cyberbullying among schoolchildren

The article reveals the features of cyberbullying, examines the connection between cyberbullying that occurs in schools, the emotional intelligence of schoolchildren and their Dark Triad traits. The article describes the results of a study conducted among seventh-graders in one of the schools in Tomsk. The study showed that high interpersonal emotional intelligence with an average level of intrapersonal emotional intelligence contributes

to the emergence of aggressive behavior. Expressed traits of the Dark Triad - Machiavellianism, narcissism and psychopathy - lead schoolchildren to bullying, both in real life and on the Internet. But with certain educational actions of a teacher, psychologist, social worker, it is possible to prevent cyberbullying and not allow its manifestation.

Keywords: *bullying, cyberbullying, teenagers, aggressor, victim, cyberspace, virtual environment, emotional intelligence, Dark Triad, prevention.*

С развитием и стремительным распространением доступа в Интернет всеми возрастными категориями людей (от детей до пожилых) привычная коммуникация людей изменилась, появились новые социальные риски, в частности, феномен кибербуллинга. Термин «кибербуллинг» произошел от родственного «буллинг», которое заимствовано из английской лексики, где существительное *bully* значит «хулиган, задира, агрессор», а *bullying* – «травля, издевательство» [1]. Как отмечают психологи, буллингу могут подвергаться и дети, и взрослые, как правило, без всякой на то причины. Чаще жертвой становится слабый человек, имеющий низкую самооценку и неспособный самостоятельно защититься, а нападающей стороной – агрессор, желающий утвердиться в обществе за счет подавления воли слабых, или группа агрессоров [2]. Есть и третья сторона данного негативного явления в обществе – зрители, наблюдатели, которые могут занимать пассивную позицию и никак не реагировать на происходящее, хотя в душе сочувствуют жертве и осуждают агрессоров. Наблюдатели иногда эмоционально поддерживают агрессоров определенными возгласами, мимикой, жестами, что говорит о проблемах с их психикой, самооценкой. Впоследствии они тоже могут стать агрессорами, организаторами буллинга по отношению к другим людям или к тем, за унижением которых ранее они наблюдали со стороны. Это может происходить не только в реальной жизни, но и в Интернете – тогда возникает кибербуллинг.

Еще в 1997 году исследователь Билл Белси [3] на основании определения буллинга, данного Д. Олвеусом, выделил понятие кибербуллинга, сформулировав его содержание. *Кибербуллинг* – негативное явление в обществе, основанное на использовании информационных и коммуникативных технологий (электронной почты, смартфонов, Интернета, гаджетов) для сознательного, систематического агрессивного поведения индивида и/или группы, направленного на оскорбление и унижение других людей. Американский исследователь одним из первых выделил применение современных цифровых коммуникативных технологий как основное отличие кибербуллинга от буллинга.

Бобровникова Н.С., ссылаясь на труды Боцвер А.А., а затем и П.К. Смита и Р. Слоны, под кибербуллингом понимает определенный вид буллинга, выражающегося в постоянно целенаправленных враждебных поступках, осуществляемых индивидом и/или группой в киберпространстве, на протяжении длительного периода

времени [4, с. 2; 5, с. 177]. Макарова Е.А., Макарова Е.Л. и Махрина Е.А. кибербуллинг определяют как нестандартную форму буллинга, которая включает и моральную, и психологическую агрессию, наличие власти и принуждения, бойкот или изоляцию, террор, шантаж, угрозы, реализуемые средством электронной коммуникации [6]. Данные авторы и ряд других особо отмечают, что кибербуллинг чаще всего направлен против жертвы, неспособной защититься самостоятельно ни в реальной ситуации живого общения, ни в информационной электронной среде [7, с. 65].

Поскольку сегодня Интернет – это неотъемлемая часть образовательной среды, в которой социализируются подростки, специфика виртуальности изменяет привычную для несовершеннолетней молодежи коммуникацию: отмечается высокая вербальная активность, разорванность, новый язык и этикет общения, эмоциональность, погруженность с потерей ощущения времени, возможная анонимность. Подростки, будучи активными пользователями гаджетов, взаимодействуют друг с другом через социальные сети и мессенджеры, посредством их образуют локальные произвольные и никем не контролируемые онлайн-сообщества. Как результат – интернет-коммуникация в классном или в целом школьном сообществе оказывает влияние на отношения в коллективе в условиях реального общения, что нередко оказывается скрытым процессом, вовремя не выявленным учителями.

Травля человека в виртуальной среде может привести к серьезным последствиям для жертвы. Может возникнуть состояние депрессии – психическое расстройство, связанное с угнетенным, подавленным настроением. Появляется апатия – это симптом, проявляющийся в безразличии к происходящему и полном смирении, в отрешённом состоянии, в отсутствии желания что-либо делать, чтобы изменить ситуацию, и т.п. Иногда у жертвы возникают суицидальные мысли и даже случаются самоубийства. Это явление наиболее часто встречается в образовательной среде подростков, так как пубертатный период характеризуется повышенной конфликтностью, агрессивностью, стремлением самоутвердиться за счет других.

Черкасенко А.И. в своих трудах настаивает, что кибербуллинг – это сознательные, умышленные враждебные действия кого-либо из членов общества против жертвы (представителя этого же общества), систематически происходящие с применением современных электронных ресурсов (виртуальный террор, психологи-

ческое давление ради развлечения, шутки и пр.), последствием которых может стать суицид [8, с. 92]. В связи с этим важно вовремя выявлять случаи кибербуллинга в отдельных классах и различных школьных сообществах, проводить воспитательную работу по искоренению данного негативного явления в образовательной среде и за ее пределами, а еще лучше – систематически проводить мероприятия, способствующие его профилактике.

Проблема кибербуллинга активно обсуждается в научной литературе. Среди отечественных исследователей этой проблемой занимались Солдатова Г.У., Фетисова Т.А., Айсина Р.М. и другие ученые. Исследований на тему кибербуллинга в подростковой среде достаточно много, так как тема не только актуальна, но и содержит различные аспекты, важные для решения проблемы такого типа буллинга. Среди существующих исследований можно отметить статью Синогиной Е.С. и Ломовской С.А. «Исследование буллинг-структуры подростков и связи проявлений кибербуллинга с показателями духовности и эмпатии», в которой отмечается, что недостаточное развитие духовности и эмпатии может привести к агрессивному поведению [9]. Привлекает внимание исследователей и статья Бочавера А.А. и Хломова К.Д. «Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий», где особый акцент делается на проблемы анонимности обидчика и доступности жертвы в киберпространстве. Авторы отмечают, что возможность агрессоров не быть идентифицированными в пространстве Интернета приводит к феномену растормаживания, когда люди говорят и делают вещи, которые ни в коем случае не стали бы делать под своим именем или при открытом общении [5]. Таких агрессоров трудно выявлять, их мысли и действия скрыты от других людей, не подвергаются обсуждению и порицанию, а невыявленность и безнаказанность может привести к скрытым изменениям в психике и более жестоким поступкам по отношению не только к другим, но и к себе.

Кибербуллинг представляет собой самый простой (хотя и жестокий, бесчеловечный) способ самоутвердиться в обществе. Именно поэтому он приобретает особую популярность среди школьников, для которых важно добиться общественного признания, но иногда у них не хватает ресурсов и сил, чтобы утвердиться самостоятельно. Кибербуллинг особенно опасен для подростков, так как под угрозой находится психологическая безопасность человека, которая является одним из важных условий полноценного развития личности ребенка, сохранения и укрепления его психического здоровья. Многие ученые пишут, что кибербуллинг можно диагностировать с помощью различных методов: опросов, анкетирования, наблюдения за атмосферой в классе, анализа интернет-публикаций, интервью или же психологических тестов. Использо-

вание данных методов дает возможность учителям, социальным педагогам и психологам выявлять признаки кибербуллинга в классе и в школе в целом.

В исследовании нас особенно интересовала связь кибербуллинга с эмоционально-волевой сферой личности, в частности, с эмоциональным интеллектом (ЭМИН) и Темной триадой, что может послужить основой для профилактики кибербуллинга среди школьников.

Первоначально понятие «эмоциональный интеллект» появилось при разработке проблематики социального интеллекта такими исследователями, как Дж. Гилфорд, Х. Гарднер и Г. Айзенк. На современном этапе исследования эмоционального интеллекта представляют вполне самостоятельное направление. Публикация в 1995 г. книги Д. Голмена «Эмоциональный интеллект» принесла популярность взгляду на эмоции как область интеллекта. Впервые термин «эмоциональный интеллект» в психологию ввели Джон Мэйер и Питер Сэловей. Они определили эмоциональный интеллект как способность воспринимать и выражать эмоции, ассимилировать эмоции и мысли, понимать и объяснять эмоции, а также регулировать эмоции (свои собственные и других людей) [10, с. 7].

Эмоциональный интеллект – это интегральный ресурс, который помогает личности лучше адаптироваться к изменяющимся условиям и во многом определяет и благополучие, и успешность человека в будущем. Эмоциональный интеллект является фундаментом успеха в межличностных отношениях. Умение управлять своими эмоциями повышает осознанность, инициативность, проактивность, гибкость и уверенность в своих силах. Человек с высоким уровнем эмоционального интеллекта эффективно действует в сложных ситуациях, выдерживает стресс и остается спокойным, сосредоточенным. ЭМИН в социальном взаимодействии позволяет людям строить здоровые отношения, эффективно справляться со стрессом и избегать конфликтов [11]. Но главным достоинством эмоционального интеллекта ученые считают способность человека чувствовать эмоции, иметь доступ к их регуляции и осознанию, содействовать эмоциональному и интеллектуальному росту – это позволяет управлять не только эмоциональным процессом, но и процессом мышления, что объединяет интеллект и эмоции [10, с. 10].

Методики оценки эмоционального интеллекта разрабатываются исходя из понимания его сущности и перечня его составляющих (индикаторов). В данном исследовании использовалась краткая версия опросника эмоционального интеллекта Д.В. Люсина – первая в российской психологии профессиональная психодиагностическая методика, в основе которой лежит авторская модель Emotional Quotient (EQ) [12]. Опросник состоит из 8 утверждений, которые предлагается оценить по шкале от 1 до 4 бал-

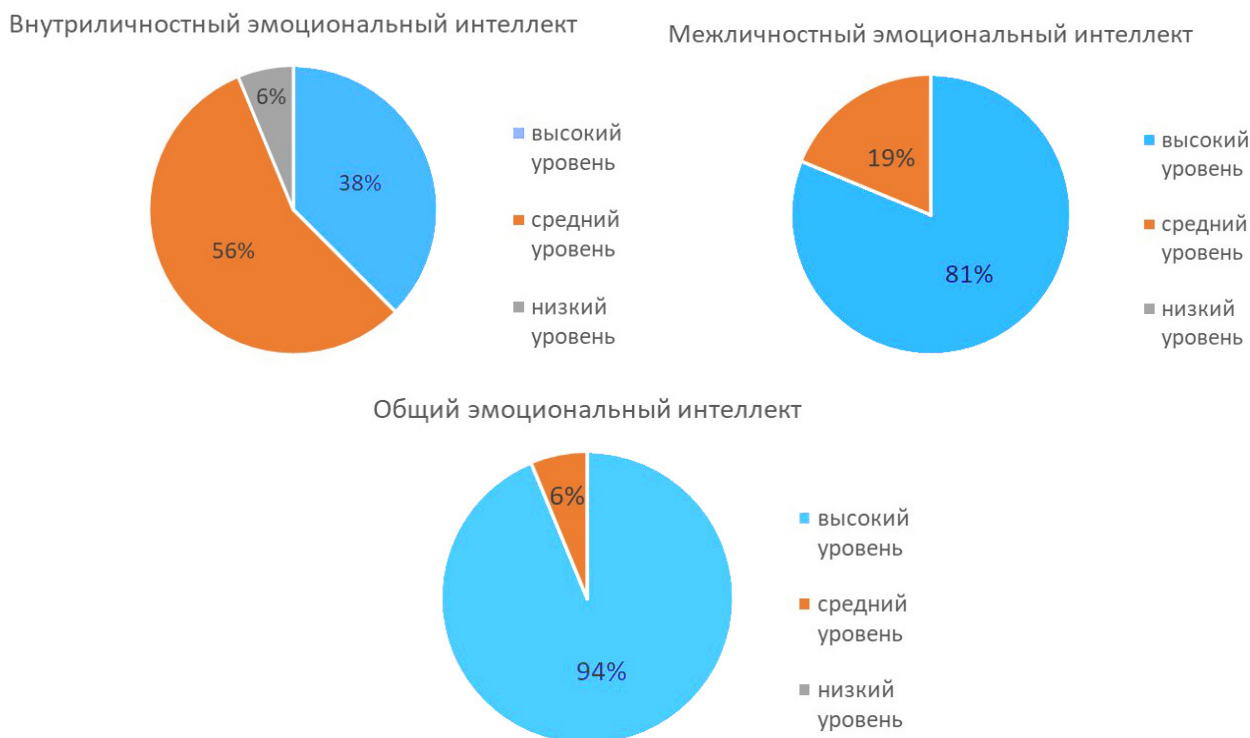


Рис. 1. Результаты исследования эмоционального интеллекта школьников по методике Д.В. Люсина

лов (от «совсем не согласен» до «полностью согласен»). При этом оцениваются четыре шкалы эмоционального интеллекта: понимание своих эмоций, управление своими эмоциями, понимание чужих эмоций, а также управление чужими эмоциями.

Дополнительно в рамках исследования использовался такой симптомокомплекс, как Темная триада, который разработан в психологии на основе объединения личностных свойств и включает три черты [13]:

- 1) *макиавеллизм* – манипулятивные наклонности и низкие моральные стандарты;
- 2) *нарциссизм* – завышенная самооценка и потребность в восхищении;
- 3) *психопатия* – недостаток эмпатии и склонность к агрессивному поведению.

Данный симптомокомплекс характеризует predisposition (диспозицию) к манипулятивному, эгоистичному, импульсивному поведению, пренебрежению социальными нормами, к низкой эмпатии и доброжелательности по отношению к другим. Название появилось из-за сочетания трёх черт, которые описывают негативные характеристики личности. Знание учителями, социальными педагогами и школьными психологами особенностей Темной триады, способов выявления их проявления у школьников позволяет не только диагностировать буллинг, но и оптимально планировать воспитательную работу, создавать условия для его профилактики и искоренения, в том числе в киберпространстве.

Проведенное исследование позволило рассмотреть, как черты Темной триады могут вли-

ять на проявления кибербуллинга среди школьников. Интерпретация результатов тестирования школьников может показать, что высокий уровень «темных» черт связан с более частыми проявлениями кибербуллинга. Например, нарциссические индивиды могут проявлять агрессию для поддержания своей самооценки, в то время как высокие показатели психопатии могут свидетельствовать о сниженной эмпатии, что упрощает возможность причинения вреда другим. Диагностика черт Темной триады позволяет не только выявить группы риска, но и разработать эффективные профилактические меры для борьбы с этим явлением среди молодежи.

В данном исследовании для диагностики черт Темной триады была использована методика «Темная дюжина» Т.В. Корниловой и других ее соавторов, которая сочетает в себе удобство в применении и надежность результатов для изучения черт Темной триады [14]. Опросник «Темная дюжина» предназначен для измерения основных черт Темной триады: макиавеллизма, психопатии и нарциссизма. Он состоит из 12 пунктов, по 4 на каждую из трех шкал. Участникам предлагается оценить степень согласия с каждым утверждением по пятибалльной шкале: от 1 («не согласен») до 5 («согласен») [11].

Исследование проводилось среди семиклассников средней школы МАОУ «Моряковская СОШ» Томского района, количество испытуемых – 16 человек (8 девушек и 8 юношей). Анализ интервью с обучающимися выявил, что все они активно занимались буллингом, в том числе кибербуллингом. Соотнесение полученных дан-

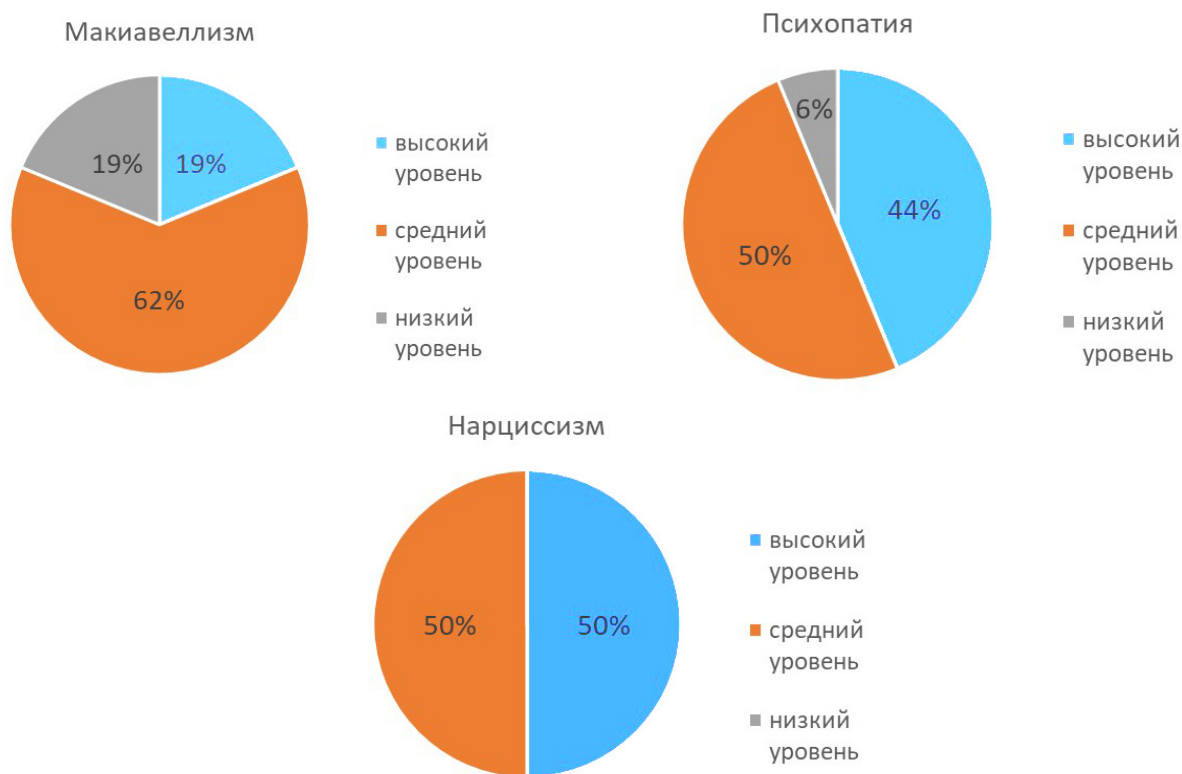


Рис. 2. Результаты исследования черт Темной триады у школьников по методике «Темная дюжина»

ных с выводами ученых позволяет предположить, что этот факт может вызвать негативные последствия для социального и психологического развития школьников (формирование анти-социального поведения, снижение качества социальных взаимодействий и дружбы, деформация самооценки, трудности с построением доверительных отношений и т.д.). Так, в 2022/23 учебном году они подвергли агрессии одноклассницу из-за ее нестандартного поведения. Девочка, страдавшая от суицидальных мыслей и демонстрировавшая физическую агрессию, стала жертвой буллинга, что в итоге привело к ее переводу в другой класс, где, по ее словам, буллинг не только продолжился, но даже усилился. Примечательно, что все участники исследования признались в своей причастности к травле, не демонстрируя при этом чувства стыда и считая свои действия оправданными. Это указывает на наличие у них серьезных проблем с психикой, их социальной идентификацией и эмпатией.

Результаты исследования эмоционального интеллекта школьников представлены на рисунке 1.

Анализируя результаты, видим, что большинство обучающихся проявляют высокий уровень межличностного эмоционального интеллекта (81%), а также эмоционального интеллекта в целом (94%), что говорит об их способности распознавать и учитывать эмоции других людей. Это важный показатель для успешной социальной адаптации, эффективного общения и сотрудничества в коллективе. Тем не менее у более чем половины опрошенных (56%) показатели

внутриличностного эмоционального интеллекта находятся на среднем уровне, что указывает на необходимость развития навыков самопонимания и управления собственными эмоциями. Средний уровень внутриличностного эмоционального интеллекта может свидетельствовать о том, что обучающимся сложнее осознавать свои эмоции, правильно интерпретировать их и эффективно справляться с внутренними переживаниями. В данной выборке, возможно, именно это повлияло на возникновение ситуации буллинга в классе. Дети не способны осознавать свои негативные эмоции (такие, как раздражение, страх или неуверенность) и управлять ими, что способствовало возникновению агрессивного поведения и конфликта в коллективе. Недостаточные навыки саморегуляции привели к тому, что часть детей прибегла к буллингу как к способу справиться с внутренним дискомфортом или самоутвердиться за счет жертвы.

Результаты исследования черт Темной триады у школьников представлены на рисунке 2.

На основе представленных данных по результатам исследования Темной триады (макиавеллизм, психопатия, нарциссизм) можно выдвинуть гипотезы о возможной связи этих черт с кибербуллингом и буллингом в классе.

Большинство обучающихся (62%) показывает средний уровень макиавеллизма, что говорит о склонности манипулировать другими людьми, использовать других для достижения своих целей. Это может напрямую быть связано с буллингом, поскольку такие ученики готовы инициировать травлю, используя ее как инструмент влияния и контроля в социальных взаимодействиях.

У 50% опрошенных учеников уровень психопатии соответствует среднему показателю, а у 44% – высокому. Это свидетельствует о потенциальных трудностях с эмпатией, эмоциональной привязанностью, а также о склонности к импульсивному или агрессивному поведению. Данные черты могут объяснять склонность к агрессии, характерной для буллинга и кибербуллинга, когда не проявляется чувство вины или сочувствия по отношению к жертве.

Равное распределение между высоким (50%) и средним (50%) уровнем нарциссизма предполагает, что половина учеников может иметь завышенное чувство собственного достоинства и высокую потребность в восхищении. Нарциссические личности могут быть вовлечены в буллинг, если кто-то из одноклассников не соответствует их представлениям о статусе или если они чувствуют угрозу своему авторитету. Это может выражаться как в травле в реальном мире, так и в киберпространстве.

Девочки в этой выборке чаще демонстрируют высокий уровень нарциссизма и средний уровень макиавеллизма. Это может свидетельствовать о выявленной тенденции любой ценой стремиться к признанию, доминированию в социальных взаимодействиях, но без значительных манипулятивных черт.

Мальчики в основном склонны к высоким уровням психопатии, что говорит о возможной склонности к агрессивному или безэмоциональному поведению, но у них наблюдается большее разнообразие в уровнях макиавеллизма и нарциссизма. Эти данные позволили частично объяснить динамику буллинга в классе, где девочки могут быть инициаторами за счет своего нарциссизма, а мальчики – за счет более выраженных черт психопатии.

Общие выводы исследования свидетельствуют о том, что черты Темной триады – макиавелизм, психопатия и нарциссизм – напрямую связаны с проявлениями буллинга и кибербуллинга среди школьников. Высокий уровень нарциссизма у половины учеников и склонность к манипуляциям (макиавелизм) у большинства учащихся создают условия для использования агрессивных тактик, в том числе в онлайн-пространстве. Склонность к психопатии, выражающаяся в недостатке эмпатии и импульсивном поведении, усиливает эти тенденции, делая кибербуллинг еще более жестоким и безнаказанным для агрессоров.

В качестве рекомендаций можно обратиться к трудам Никулиной И.В., предлагающей проводить для обучающихся специальные занятия-тренинги по управлению эмоциями и стрессом, чтобы научить их справляться с негативными эмоциями конструктивными способами, а также активнее привлекать школьного психолога к регулярному мониторингу эмоционального состояния обучающихся [15].

Драганова О.А., Пономарева Я.В., Давыдова Т.Н. [16, с. 33] в своих методических рекомен-

дациях пишут, что выработка классным руководителем совместно с учениками правил поведения и также совместный контроль за их соблюдением играют важную роль в профилактике буллинга, поскольку созданные правила помогут ученикам занимать единую позицию в отношении проявлений травли, продуктивно взаимодействовать внутри класса и с ребятами из других классов или каких-либо детских сообществ. Авторы обращают внимание и на необходимость поддержания социального климата в классе, что обеспечивается наблюдениями учителя, соцпедагога, психолога за поведением детей, стилем их общения, случаями поддержки других ребят или агрессивного проявления по отношению к ним и т.д. Здесь важны и доверительные отношения не только между детьми, но и между детьми и учителем, учителем и родителями.

Эффективными для профилактики кибербуллинга в воспитательной работе могут быть разные формы мероприятий:

- тематические классные часы, сценарии которых посвящаются случаям буллинга/кибербуллинга и разрабатываются учителем вместе с учениками;

- коллективный просмотр кинофильмов или спектаклей, сюжеты которых явно или скрыто демонстрируют признаки кибербуллинга, поступки людей при его обнаружении в отношении себя или других людей (друзей, членов семьи);

- диспуты о прочитанном литературном произведении, раскрывающем характеры и действия детей или взрослых, оказавшихся в различных неловких ситуациях, при которых другим было смешно, поэтому они им придумали прозвища, создали чат для обсуждения и др.

При многообразии запланированных воспитательных мероприятий в классе и занятости ребят в спортивных секциях, клубах по интересам часть мероприятий можно проводить в киберпространстве, что формирует у школьников культуру общения в данной среде и ответственность за проявление эмоций, формулирование оценочных суждений, высказываний, предложений. Важно создать такую атмосферу в классе, при которой дети в любой ситуации (реальной, виртуальной) смогут открыто выражать свои эмоции и смело говорить о своих переживаниях, что поможет предотвратить накопление негативных эмоций и мыслей, а также их перерастание в агрессию.

Библиографический список

1. Буллинг в школе // Большая российская энциклопедия. URL: <https://bigenc.ru/c/bulling-v-shkole-398feb>.
2. Али Л. Буллинг и травля. URL: <https://www.b17.ru/article/all-about-bullying/>.

3. Белси Б. Кибербуллинг: возникающая угроза поколению «всегда на связи». URL: http://www.cyberbullying.ca/pdf/Cyberbullying_Article_by_Bill_Belsey.pdf.
4. Бобровникова Н.С. Кибербуллинг: виды и особенности проявления // Международный научно-исследовательский журнал. 2022. № 11 (125). С. 1–4.
5. Бочавер А.А., Хломов К.Д. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11. № 3. С. 177–191.
6. Макарова Е.А., Макарова Е.Л., Махрина Е.А. Психологические особенности кибербуллинга как формы интернет-преступления // Российский психологический журнал. 2016. № 3. С. 293–311.
7. Ефимова Е.С. Кибербуллинг как проблема психопедагогики виртуальных сред // Успехи в химии и химической технологии. 2014. № 7. С. 65–66.
8. Черкасенко О.С. Феномен кибербуллинга в подростковом возрасте // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2015. № 6 (52). С. 91–94.
9. Синогина Е.С., Ломовская С.А. Исследование буллинга-структуры подростков и связи проявлений кибербуллинга с показателями духовности и эмпатии // Научно-педагогическое обозрение. 2023. № 5 (51). С. 121–129.
10. Сергиенко Е.А., Ветрова И.М. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо «Эмоциональный Интеллект» (MSCEIT v.2.0): русскоязычная версия. М.: Институт психологии РАН, 2010. 89 с.
11. Тевлюкова О.Ю. Эмоциональный интеллект: методы формирования и оценки // Вестник экономики, права и социологии. 2022. № 4. С. 147–149.
12. Панкратова А.А., Корниенко Д.С., Люсин Д.В. Апробация краткой версии опросника Эмин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2022. Т. 19. № 4. С. 822–834.
13. Темная триада // Большая российская энциклопедия. URL: <https://bigenc.ru/c/tiomnaia-triada-7b9eb9> (дата обращения 16.11.2024).
14. Методика диагностики личностных черт «Темной триады»: апробация опросника «Темная дюжина» / Т.В. Корнилова, С.А. Корнилов, М.А. Чумакова, М.С. Талмач // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 2. С. 99–112.
15. Никулина И.В. Эмоциональный интеллект: инструменты развития: учебное пособие. Самара: Издательство Самарского ГУ, 2022. 82 с.
16. Методические рекомендации по предотвращению буллинга в школьных коллективах (для классных руководителей) / О.А. Драганова, Я.В. Пономарева, Т.Н. Давыдова. Липецк: Г(О)БУ Центр «Семья», 2022. 40 с.

РОЛЬ ИНСТИТУТА РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В РАЗВИТИИ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.01(571.51)

Бардаков А.В.

Лаборатория «Организация и методика формирования духовно-нравственной культуры»: опыт, ресурсы, перспективы

В статье описываются основные направления и результаты деятельности лаборатории «Организация и методика формирования духовно-нравственной культуры» Красноярского краевого института развития образования в контексте современных стратегических документов страны и задач в области образования. Рассматриваются мероприятия, конкурсы духовно-нравственной направленности, проводимые по инициативе или при непосредственном участии лаборатории. Приводятся примеры просветительских региональных проектов, реализованных некоммерческими организациями в Красноярском крае в сотрудничестве с Русской православной церковью и при поддержке федеральных и региональных грантовых программ, основанием для создания которых послужили исследования лаборатории в ценностно-смысловом поле. Предоставляются возможности участия образовательных организаций региона в данных мероприятиях, конкурсах, в разработке и использовании просветительских ресурсов. Исходя из задач сохранения и укрепления традиционных российских духовно-нравственных ценностей, усиления научного дискурса о ценностных основаниях развития российского образования, определяются перспективы развития деятельности лаборатории, в том числе с акцентом на поиске современных форм социокультурных практик.

Ключевые слова: ценности, духовно-нравственное развитие, духовная культура, церковно-общественная деятельность, региональные просветительские проекты, Красноярский край.

Bardakov A.V.

The “Organization and Methodology of Formation of Spiritual and Moral Culture” Laboratory: experience, resources, perspectives

The article describes the main areas and results of the activities of the Laboratory of the “Organization and Methodology of Formation of Spiritual and Moral Culture” Laboratory of the Krasnoyarsk Regional Institute for Education Development in the context of current strategic documents of the country and tasks in the field of education. The article presents events and contests of spiritual and moral orientation, held on the initiative or with the direct participation of the Laboratory. The article considers examples of educational regional projects implemented by non-profit organizations in the Krasnoyarsk Region in cooperation with the Russian Orthodox Church and with the support of federal and regional grant programs, the basis for the creation of which was the Laboratory’s research in the value-semantic field. The article presents opportunities for the participation of educational organizations of the region in these events, competitions, in the development and use of educational resources. Based on the objectives of preserving and strengthening traditional Russian spiritual and moral values,

strengthening the scientific discourse on the value foundations of the development of Russian education, the prospects for the development of the Laboratory's activities are determined, including the ones with an emphasis on the search for modern forms of socio-cultural practices.

Keywords: *Values, Spiritual and Moral Development, Spiritual Culture, Church and Social Activities, Regional Educational Projects, Krasnoyarsk Region.*

В 2013 г. при поддержке министерства образования и науки Красноярского края создана лаборатория «Организация и методика формирования духовно-нравственной культуры» (далее – Лаборатория) – уникальный интеграционный культурологический проект Красноярской митрополии Русской православной церкви и Красноярского краевого института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (ныне – Красноярский краевой институт развития образования). Основными целями и задачами деятельности Лаборатории были определены: научно-методическое обеспечение преподавания предметов «Основы православной культуры» и «Основы духовно-нравственной культуры народов России», форматирование учебно-воспитательной работы образовательных учреждений Красноярского края в направлении процесса создания системы духовно-нравственного воспитания школьников, основанного на принципах духовности и нравственности, в соответствии с традиционными ценностями отечественной культуры и ее историческим фундаментом – православии; описание и опытно-экспериментальное обоснование педагогических условий, обеспечивающих процесс создания системы духовно-нравственного воспитания школьников, основанного на принципах духовности и нравственности; формирование требований к профессиональной квалификации работников образования образовательных организаций разных уровней, обеспечивающих создание системы духовно-нравственного воспитания школьников. Лаборатория отвечает современным образовательным тенденциям, дает возможность использовать духовный, нравственный, культурный потенциал православия, соблюдая при этом светский характер образования. Научным руководителем Лаборатории является Глава Красноярской митрополии – митрополит Красноярский и Ачинский Пантелеимон.

За десять лет Лаборатория осуществила различные взаимосвязанные виды деятельности от исследований до разработки и реализации региональных просветительских ресурсов, опубликовано более 20 научных статей, в том числе в научных журналах, рекомендованных Высшей аттестационной комиссией Российской Федерации, и рецензируемых научных изданиях, входящих в международную базу «Scopus».

Благодаря проведенным исследованиям, таким как: «Анализ программ воспитания и духовно-нравственного развития в пилотных школах региона, выбранных для вне-

дрения и апробации новых федеральных государственных образовательных стандартов» [1], «Исследование ценностных установок педагогов Красноярского края» [2], «Исследование духовно-нравственных ориентиров учащихся старших классов общеобразовательных организаций Красноярского края» [3], «Анализ реализации предметов духовно-нравственной направленности: "Основы религиозных культур и светской этики"» и другим, были предложены рекомендации к разработке региональных просветительских ресурсов. При непосредственном научно-методическом сопровождении Лаборатории был осуществлен ряд просветительских проектов.

На территории Красноярского края особенно выделяются подобные проекты, созданные в последние годы при поддержке Русской православной церкви. Часть таких проектов разработаны и реализованы некоммерческими организациями, сотрудничающими с Русской православной церковью в формировании духовной культуры региона и обладающими соответствующим потенциалом [4]. К наиболее значимым проектам можно отнести проекты, результатом которых стали методические медиакомплекты, созданные в 2019–2023 гг. в рамках грантов Президента Российской Федерации, предоставленных Фондом президентских грантов, а также в рамках реализации государственной грантовой программы Красноярского края «Партнерство». Рассмотрим некоторые из данных проектов.

1. Медиакомплект «С чего начинается Родина?» В рамках проекта созданы пятнадцать видеороликов и сборник вспомогательных материалов. В каждом видеоролике представлено одно из значимых для развития личности социокультурных понятий: Отечество, малая Родина, семья, память, вера, песня, книга, памятники, дом, героизм, пейзаж, реликвия, искусство, труд. Авторы видеороликов предлагают свое суждение о важной теме, приводят примеры в подтверждение, а затем задают вопросы для размышления и понимания зрителям. В сборнике вспомогательных материалов представлены рекомендации по применению видеороликов, а также подборка литературных текстов по темам видеороликов. Содержание материалов представляет интерес для специалистов, создающих практики духовно-нравственного развития, воспитания, социализации детей [5].

2. Медиакомплект «Люди Победы». Десять пятиминутных видеороликов созданы как посвящение людям, принимавшим участие в Великой Отечественной войне. Герои видеороликов – фронтовики, блокадники, труженики

тыла и дети войны. Каждый рассказывает историю своего участия в тех памятных событиях. Темы видеороликов: «Дети войны», «За что воевали деды?», «Победа – праздник жизни», «Что мы знаем о войне?», «Лишь бы не было войны», «Работа на победу. Труженики тыла», «Блокада», «Они дошли до Берлина», «Выжить в лагерях смерти», «Последний полк. Уходящее поколение ветеранов». Каждый видеоролик рассказывает истории участия жителей края в событиях Великой Отечественной войны. Частью проекта является сборник вспомогательных материалов для учителей Красноярского края, рекомендации по применению видеороликов и вспомогательных материалов в преподавании предметов духовно-нравственной направленности, во внеурочной деятельности школ, в реализации Календаря образовательных событий. Видеоролики проекта «Люди Победы» рекомендуется использовать при подготовке и проведении образовательных событий как форм организации воспитательной деятельности классных руководителей, школьных организаторов, специалистов учреждений культуры [6].

3. *Медиакомплект «Православие на Енисее».* Основой являются двадцать видеороликов, каждый из которых раскрывает интересную, значительную тему православной культуры: «Пасхальные традиции русского народа», «Церковь и Великая Отечественная война», «Православные священники», «Красноярские святые», «Почему хорошо быть добрым?», «Рождество Христово в Сибири», «Православие в Красноярском крае», «Красота сибирской природы», «Суриков – православный художник», «Православная молитва», «Красота сибирских храмов», «Почитаемые на Енисее иконы», «Монастыри Красноярского края», «Православное хоровое искусство», «Церковные таинства», «Церковно-государственные праздники», «Святые места», «Православное творчество», «Святитель Лука», «Колокольный звон над Енисеем». Яркие, динамичные, увлекательные трехминутные видеоматериалы могут быть встроены в различные форматы урочного и внеурочного занятия в школе, классного часа, тематического образовательного события, просветительского мероприятия, познавательной программы и т.д. В сборнике методических материалов представлены разные типы ресурсов: методические рекомендации по использованию в образовательной практике информационных видеороликов «Православие на Енисее»; информационные материалы о православии в Красноярском крае: важные исторические события, сибирские традиции, связанные с православными праздниками, знаковые образцы церковного искусства, духовного творчества и подвига; обзор вспомогательных Интернет-ресурсов и епархиальных контактов, примеры разработок классных часов и образовательных модулей. В разработке учебно-методического медиакомплекта принимали участие консультанты из различных областей гума-

нитарных наук, а также представители духовенства Красноярской митрополии [7].

4. *Медиакомплект «Время и лица.* Страницы духовной истории Приенисейской Сибири». Включает в себя пятиминутные видеоролики по истории духовной культуры Красноярского края: «Народы Красноярского края», «Первопроходцы и основатели городов», «Освоение Сибири», «Традиционные религии», «Музеи Красноярского края», «Основание Енисейской губернии», «Памятники культурного наследия», «Святые Приенисейской Сибири», «Деятели культуры», «Гражданская война», «Исчезнувшие объекты культурного достояния», «Меценаты и благотворители», «Выдающиеся художники», «Писатели и поэты», «Ученые и исследователи», «Строители и архитекторы», «Красноярский край по время Великой Отечественной войны», «Превратим Сибирь в край высокой культуры», «Духовное возрождение на берегах Енисея», «Современная духовная жизнь в Красноярске». В сборнике информационно-методических материалов для учителей предметной области «Основы духовно-нравственной культуры народов России» представлены обзор мониторинга и успешные практики реализации предметной области «Основы духовно-нравственной культуры народов России» в системе общего образования Красноярского края, а также результаты общественно-педагогической апробации «Культурно-образовательный потенциал использования видеороликов медиакомплекта „Время и лица“ в преподавании „Основ духовно-нравственной культуры народов России“ (в рамках части учебного плана образовательных организаций, в рамках изучения отдельных тем других учебных предметов, во внеурочной деятельности)». К разработке учебно-методического медиакомплекта были привлечены консультанты из различных областей гуманитарных наук, а также представители традиционных конфессий Красноярского края [8].

5. *Медиакомплект «Сибирская старина».* Содержит следующие видеоролики об объектах историко-культурного наследия Красноярского края: Успенский кафедральный собор, г. Енисейск; Спасский кафедральный собор, г. Минусинск; Свято-Троицкий кафедральный собор, г. Канск; Благовещенский собор в Благовещенском женском монастыре, г. Красноярск; собор Казанской иконы Божией Матери, г. Ачинск; церковь Параскевы Пятницы в деревне Барабаново; Летний дом архиерея в Красноярском Успенском мужском монастыре; Минусинский краеведческий музей имени Н.М. Мартыанова; Красноярская женская гимназия; Ачинский краеведческий музей имени Д.С. Каргаполова; Канский краеведческий музей; пароход-музей «Святитель Николай»; усадьба писателя В.П. Астафьева в поселке Овсянка; музей-усадьба Л.А. Чернышёва, г. Красноярск; Коммунальный мост, г. Красноярск.

В иллюстрированном сборнике вспомога-

тельных материалов представлена информация об объектах историко-культурного наследия Красноярского края, а также описание примеров использования видеороликов медиакомплекта «Сибирская старина» в преподавании предметной области «Основы духовно-нравственной культуры народов России», других предметов и во внеурочной деятельности (по результатам педагогической апробации). Материалы разработаны при участии консультантов из различных областей гуманитарных наук, заслуженных педагогов Красноярского края [9].

Ресурсы представленных проектов распространяются безвозмездно и доступны в электронном виде (в частности, на сайте krasdnk.ru). Материалы проектов отличают: культурологическая направленность; учет стратегических документов страны в сферах культуры и образования; обращение к традиционным духовно-нравственным ценностям, укорененным в истории и культуре России; использование актуальных методик, форм, технологий; учет местных социокультурных особенностей. Также медиакомплекты были успешно апробированы, получили экспертные рекомендации к использованию в качестве региональных ресурсов предметов гуманитарного цикла, развития практик воспитания. Особенно ценны медиакомплекты для преподавания предметных областей «Основы религиозных культур и светской этики», «Основы духовно-нравственной культуры народов России». Рассматриваемые проекты обращаются к ценностно-смысловому содержанию, выступающему ядром российской истории и культуры, что особенно важно, когда «принципиально меняется и философия образования» [10] и, как отмечает ряд исследователей, «смысл должен стать ключевым элементом содержания образования» [11].

Большая часть проектов получила поддержку министерства образования Красноярского края и была включена в региональный проект «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» национального проекта «Образование», в конкурсы, проводимые для детей, молодежи, их родителей в социальных сетях министерства. На краевом августовском педагогическом совете 2022 года, главной темой которого стало «Единое образовательное пространство: новые возможности для качества обучения и воспитания», в пленарном докладе министра образования дана высокая оценка потенциалу данных просветительских ресурсов в воспитательной работе.

Сотрудники лаборатории участвуют в создании различного рода методических рекомендаций воспитательной, духовно-нравственной направленности, например: методические рекомендации для проведения в общеобразовательных организациях Красноярского края: *классного часа* «Святой нашего времени — святитель Лука» (2–4 классы); *краевых уроков* исторической

памяти о святителе Луке (Войно-Ясенецком): «Святитель Лука: Доктор, Пастырь, Ученый, Святой...» (5–7 классы), «„Мужицкий доктор“, священник, заключенный...» (8–9 классы), «Духовное наследие святителя Луки» (10–11 классы школ; учреждения среднего профессионального образования), 2016 г.; а также созданы методические рекомендации «Формы и методы организации мероприятий духовно-нравственной направленности в государственных краевых и муниципальных учреждениях культуры Красноярского края» (содержание методических рекомендаций представляет практически равный интерес для общеобразовательных организаций региона), 2017 г.

Одним из важных направлений работы Лаборатории является участие в организационном и методическом сопровождении ежегодных конкурсов, в которых принимают участие учителя, ученики и их родители. Среди основных данных конкурсов можно выделить:

1. Фотоконкурс «Рождество в Сибири» (декабрь–январь).
2. Региональный этап Всероссийского конкурса в области педагогики, работы с детьми и молодежью до 20 лет «За нравственный подвиг учителя» (январь–март, работы подаются до 31 марта, pravobraz.ru/konkursy/za-nravstvennyj-podvig-uchitelya).
3. Пасхальный литературно-художественный конкурс (март–апрель).
4. Фотоконкурс «Пасха в Сибири» (март–апрель).
5. Общероссийская олимпиада школьников по Основам православной культуры (сентябрь–январь, pravolimp.ru).
6. Региональный этап Международного конкурса детского творчества «Красота Божьего мира» (сентябрь–ноябрь, работы подаются до 25 октября, pravobraz.ru/konkursy/krasota-bozhego-mira).
7. Международный детско-юношеский литературный конкурс имени Ивана Сергеевича Шмелева «Лето Господне» (сентябрь–декабрь, letogospodne.ru).
8. Грантовый конкурс «Православная инициатива» (pravkonkurs.ru).

Информация о вышеперечисленных и других конкурсах размещается на сайте Красноярской епархии kegrc.ru. Конкурсы имеют духовно-нравственную и гражданско-патриотическую направленность, стимулируют творческую активность учителей и учащихся, носят культурологический характер. Этапы данных конкурсов или подобных им могут быть организованы на уровне муниципалитета или в общеобразовательной организации. Стоит отметить Грантовый конкурс «Православная инициатива», в рамках которого рассматриваются заявки по основным проектным направлениям: образование и воспитание, культура, информационная деятельность. Со стороны церковных структур,

совместно с Лабораторией, возможны консультации, экспертная, информационная, методическая поддержка, сотрудничество в различных формах, оформляемое договорами или письмами поддержки для участия в конкурсе.

Безусловно, важнейшим конкурсом является Всероссийский конкурс в области педагогики, работы с детьми и молодежью до 20 лет «За нравственный подвиг учителя». Среди задач конкурса: обобщение имеющейся практики и выявление лучших систем духовно-нравственного и гражданско-патриотического образования и воспитания детей и молодежи в образовательных организациях; распространение лучших практик духовно-нравственного и гражданско-патриотического воспитания; стимулирование творчества педагогов и воспитателей образовательных организаций и поощрения их за высокое качество духовно-нравственного и гражданско-патриотического воспитания и образования детей и молодежи. Конкурс активно поддерживается министерством образования Красноярского края и организуется при непосредственном участии кафедры дисциплин общественно-научного цикла и технологий воспитания Красноярского краевого института развития образования.

Лаборатория активно участвует в интеграции краевой сферы образования и региональных форм церковно-общественной деятельности, среди которых можно выделить ряд краевых ежегодных мероприятий:

1. Межрегиональная научно-практическая конференция «Красноярские краевые Рождественские образовательные чтения» (январь, заявки подаются до 30 октября предшествующего года, kroc.kerpc.ru).

2. День православной книги (март, 14 марта, dpk.izdatsovet.ru).

3. Красноярский краевой Пасхальный фестиваль искусств и благотворительности (апрель–июнь, paskha.kerpc.ru).

4. День славянской письменности и культуры (День памяти равноапостольных Кирилла и Мефодия, учителей Словенских, май, 24 мая).

5. День семьи, любви и верности (День памяти благоверных князя Петра и княгини Февронии, Муромских чудотворцев, июль, 8 июля).

6. День Крещения Руси (июль, 28 июля).

7. Красноярский краевой фестиваль духовной культуры «Покровские встречи» (октябрь–ноябрь, pokrov.kerpc.ru).

8. День народного единства (День празднования Казанской иконы Божией Матери, октябрь–ноябрь, 4 ноября).

9. Межрегиональная общественно-педагогическая конференция (октябрь–ноябрь, заявки подаются до 20 октября).

Каждое из представленных для примера мероприятий является местом встречи, открытого диалога о воспитании, культурно-историческом наследии, создает ресурсы реализации обра-

зовательных стандартов и не только ждет участия представителей системы образования, но и является концептом (примером) для организации одноименных или подобных мероприятий на уровне муниципалитета, на уровне образовательной организации, например: школьные Рождественские чтения, выставка «День православной книги» в школьной библиотеке, районная общественно-педагогическая конференция, конкурс работ учащихся, посвященных Дню славянской письменности и культуры и так далее.

Особое место занимают Красноярские краевые Рождественские образовательные чтения (далее – Чтения). Работа Чтений организуется по направлениям: «Церковь и общество», «Церковь и образование», «Церковь и культура» и «Церковь и история Приенисейской Сибири» с проведением специализированных секций, встреч, круглых столов. По итогам конференции издается сборник материалов и докладов, входящий в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ). Благодаря совместной работе министерства образования Красноярского края, Красноярского краевого института развития образования конференция вышла на качественно иной уровень, действительно став уникальной площадкой для обсуждения условий воспитания и духовно-нравственного развития личности. С 2014 г. Чтения развиваются как межрегиональная научно-практическая конференция благодаря проработке множества теоретических и практических вопросов педагогической деятельности, с 2015 года Губернатор Красноярского края является членом президиума форума, постоянно растет число участников конференции, так в 2024 году в Чтениях приняли участие более 1 200 человек, было представлено свыше 300 докладов. Методики и материалы конференции используются в образовательной и воспитательной деятельности педагогами, что, в свою очередь, способствует приобщению молодежи к традиционной, исторически сложившейся отечественной культуре, связанной с православием [12]. Подобные форумы расширяют взаимодействие Русской православной церкви и светской системы образования, направленного на реализацию государственных задач в области образования, учитывают позицию Церкви, выраженную в словах Патриарха Московского и Всея Руси Кирилла: «У Церкви и светской педагогики по большому счету одна задача: воспитать не только знающего и работоспособного человека, но и полноценную личность, живущую осмысленно и одухотворенно...» [13].

Важнейшей разноплановой площадкой стала Общественно-педагогическая конференция «Духовно-нравственное воспитание личности школьника в условиях обновлённых ФГОС общего образования», посвящённая в 2024 году 15-летию начала апробации и введения предмета «Основы религиозных культур и светской этики» в Красноярском крае. Конференция про-

ходит в смешанном формате, в 2024 году в ней приняли участие 240 человек, представлено более 40 докладов и сообщений. Большинство участников выбрали именно онлайн-формат, что позволило расширить географию участников от г. Норильска до г. Канска. Конференция стала традиционным пространством встречи и обмена опытом по различным вопросам обучения и воспитания, в диалоге с общественными организациями, специалистами из различных областей.

Лаборатория прилагает усилия по развитию взаимодействия с традиционными религиями, использованию их потенциала в образовательной деятельности, учитывая необходимость развития межконфессионального диалога и духовной безопасности. В данном направлении одной из основных задач становится помощь в ориентации образовательным организациям при работе с многочисленными конфессиональными ресурсами, находящимися в открытом доступе. Учителям, методистам, специалистам образования рекомендуется пользоваться только проверенными ресурсами, соблюдать правила безопасности в информационной среде. Рассматривая ресурсы в области православной культуры можно, например, выделить следующие рекомендованные ресурсы:

1. Церковные справочные ресурсы: Православный церковный календарь (calendar.rop.ru), Синодальный перевод Библии (days.pravoslavie.ru/Bible/Index.htm), Православная энциклопедия (www.pravenc.ru) и другие.

2. Церковные познавательные ресурсы: портал «Православие.ru» (pravoslavie.ru), портал «Православие и мир» (pravmir.ru), журнал «Фома» (foma.ru) и другие.

3. Портал «Клевер Лаборатория» – образовательно-просветительский проект (<https://clever-lab.pro/>). «Клевер Лаборатория» предлагает массу материалов к урокам и для использования родителями учащихся дома.

В 2024 году по запросам педагогов и руководителей общеобразовательных организаций, специалистов муниципальных управлений образования Красноярского края и по согласованию с министерством образования Красноярского края Лабораторией были разработаны методические рекомендации по организации свободного информированного выбора родителями модулей предметной области «Основы религиозных культур и светской этики».

Также Лаборатория предлагает возможность проведения в общеобразовательных организациях ряда исследований: «Исследование ценностно-смысловых установок учащихся старших классов общеобразовательных организаций», «Исследование установок в сфере межнациональных отношений старшеклассников и педагогов общеобразовательных организаций» и так далее. Материалы исследований включают в себя исходные результаты анкетирования,

фокус-групп и других методов, а также анализ полученных результатов и рекомендации от исполнителей исследования. По предложению образовательной организации возможна передача методик проведения исследований для их систематического использования в качестве диагностических материалов оценки эффективности деятельности по обеспечению воспитания и социализации обучающихся.

Деятельность Лаборатории опирается на Концепцию духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [14], созданную в рамках разработки федеральных образовательных стандартов второго поколения, и на другие научные труды в области духовно-нравственного развития, воспитания, привлечения и использования ресурсов традиционных религий России, в том числе способствующих адекватному представлению религии как мировоззренческого феномена в школе, укрепляющего научные основы школьного образования [15]. Лаборатория участвует в процессе актуализации и реализации в краевом образовании положений стратегических документов: Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 № 996-р); Стратегия национальной безопасности Российской Федерации (утверждена Указом Президента Российской Федерации от 02.07.2021 № 400); Основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей (утверждены Указом Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809).

Особое внимание уделяется Основам государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей, содержащим определение и перечень традиционных российских духовно-нравственных ценностей, подчёркивающих важность учета религиозного фактора: «6. Христианство, ислам, буддизм, иудаизм и другие религии, являющиеся неотъемлемой частью российского исторического и духовного наследия, оказали значительное влияние на формирование традиционных ценностей, общих для верующих и неверующих граждан. Особая роль в становлении и укреплении традиционных ценностей принадлежит православию» [16]. В числе первых для реализации указанных положений называется сфера образования: «10. Государственная политика по сохранению и укреплению традиционных ценностей реализуется в области образования и воспитания, работы с молодёжью, культуры, науки, межнациональных и межрелигиозных отношений, средств массовой информации и массовых коммуникаций, международного сотрудничества...» [16].

Данный стратегический документ дополнительно актуализовал создание и современную деятельность Лаборатории. Заведующий Лабора-

торией с 2023 года является руководителем рабочей группы по реализации Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей в Общественной палате Красноярского края. Необходимо отметить, что план мероприятий по реализации Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей в Красноярском крае на 2024, 2025 гг. содержит пункт 7.10 «Реализация в общеобразовательных организациях края предметных областей "Основы религиозных культур и светской этики" и "Основы духовно-нравственной культуры народов России"».

В условиях, когда «современные нормативные документы, включая Стратегию государственной национальной политики, ориентируют педагогов на формирование у обучающихся российской гражданской идентичности, на воспитание у них приверженности духовным и культурным традициям многонационального народа России» [17], перспективным представляется сотрудничество с различными положительными субъектами влияния (в том числе некоммерческими организациями различных видов, традиционными религиями России) в области создания новых форм социокультурных практик.

Социокультурная практика – практика выращивания индивидуальности, человеческого в человеке на основе освоения индивидом норм, ценностей, способов действия. Активность участника в данной практике является следствием его потребностей в саморазвитии и ценностном самоопределении, выдвижении собственных инициатив. Целью социокультурной практики выступает саморазвитие как фундаментальная способность человека становиться подлинным субъектом своей жизни. При этом необходим поиск взвешенного баланса между архаичными формами и ультрасовременными решениями. Нужны действенные решения от простого к сложному, от разговора о важном к важным делам. Перспективы развития Лаборатории учитывают и данное направление, что соответствуют современным установкам в области образования, ставят в центр образовательной деятельности ценности и смыслы, укорененные в нашей культуре и истории, которые выстраиваются исходя из необходимости действенного сохранения и укрепления традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

Библиографический список

1. Бардаков А.В. Церковно-общественная деятельность в области образования: к результатам исследования программ духовно-нравственного развития и воспитания в пилотных школах Красноярского края // XIV Красноярские краевые Рождественские образовательные чтения. Красноярск: Издательский дом «Восточная Сибирь», 2014. С. 138–146.
2. Бардаков А.В., Григорьева Л.И., Кудашов В.И. Роль традиционных религий в преподавании предметов духовно-нравственной направленности в условиях глобализации // Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 131–142.
3. Бардаков А.В. Роль общественной деятельности Русской православной церкви в формировании духовной культуры детей и молодежи школьного возраста (на материале Красноярского края) // Сибирский антропологический журнал. 2019. № 4 (12). С. 114–126.
4. С чего начинается Родина?: сборник вспомогательных материалов к учебно-методическому медиакомплекту для общеобразовательных организаций Красноярского края / Бардаков А.В., Бобров Р.Е., Нарчук В.С., Пригодич Е.Г.; Красноярская региональная общественная организация духовно-нравственного возрождения Сибири «Ладанка». Красноярск: Издательский дом «Восточная Сибирь», 2021. 48 с.
5. Люди Победы: сборник вспомогательных материалов к учебно-методическому медиакомплекту для общеобразовательных организаций Красноярского края / А.В. Бардаков, Е.Г. Пригодич, Р.Е. Бобров, Ю.Ю. Пасхальский; АНО ДПО «Красноярский институт развития духовно-нравственной культуры». Красноярск: Издательский дом «Восточная Сибирь», 2020. 46 с.
6. Православие на Енисее: сборник вспомогательных материалов к учебно-методическому медиакомплекту для общеобразовательных организаций Красноярского края / Бардаков А.В., Пригодич Е.Г., Потапова Е.И., Бордукова С.Н., Пасхальский Ю.Ю.; АНО ДПО «Красноярский институт развития духовно-нравственной культуры». Красноярск: Издательский дом «Восточная Сибирь», 2020. 128 с.
7. Время и лица. Страницы духовной истории Приенисейской Сибири: сборник вспомогательных материалов к информационному медиакомплекту для общеобразовательных организаций Красноярского края / Пригодич Е.Г.; Красноярская региональная общественная организация духовно-нравственного возрождения Сибири «Ладанка». Красноярск: Издательский дом «Восточная Сибирь», 2021. 108 с.

8. Сибирская старина: сборник вспомогательных материалов к учебно-методическому медиакомплекту для общеобразовательных организаций Красноярского края / Н.В. Можайцева, Е.Г. Пригодич, Р.Е. Бобров; Автономная некоммерческая организация дополнительного профессионального образования «Красноярский институт развития духовно-нравственной культуры». Красноярск: Издательский дом «Восточная Сибирь», 2022. 84 с.

9. Бардаков А.В., Григорьева Л.И. Потенциал некоммерческих организаций, сотрудничающих с Русской православной церковью в формировании духовной культуры (на материале Красноярского края) // Сибирский антропологический журнал. 2020. Т. 4. № 1 (03). С. 50–59.

10. Харисова И.Г., Макеева Т.В., Казакова Е.И., Тарханова И.Ю. Выявление ценностно-смысловых ориентиров профессиональной педагогической деятельности с позиции социально-профессиональной общности современного учительства // Science for Education Today. 2021. № 5. pp. 7–21.

11. Данилюк А.Я., Факторович А.А. Смысл как педагогическая категория // International Dialogues on Education. 2017. Vol. 4. No. 2, pp. 157–168.

12. Ковтун Н.В. Рождественские чтения в Красноярске. История, опыт, перспективы // Личность и Культура. 2015. № 1. С. 10–11.

13. Кирилл, Патриарх Московский и всея Руси. Церковь и школа: Образование + Воспитание = Личность. М.: Издательство Московской Патриархии Русской православной церкви, 2024. 144 с.

14. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России М.: Просвещение, 2009. 23 с.

15. Метлик И.В. Функции социальных институтов в духовно-нравственном воспитании школьников // Этнодиалоги. 2014. № 1 (45). С. 203–224.

16. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей // Президент России. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502>.

17. Ценностные основы развития российского образования: теория и практика: монография / под ред. В.П. Борисенкова, М.Л. Левицкого. М.: МАКС Пресс, 2023. 544 с.

УДК 371(571.51)

Андреева С.Ю., Китаев В.С., Неговорова В.А.

Специфика включения инновационных решений в практику образования глазами профессионалов Красноярского края по результатам конференции «Современная дидактика и качество образования»

В статье рассмотрена проблематика поиска, определения и построения дидактических и методических решений, возникающих в рамках системы образования Красноярского края как инноваций, доведения их до нормы путём внедрения в повседневную практику образовательной организации и перехода из статуса инновации в статус традиции способом тиражирования конкретного решения на всю систему образования края. Представлены результаты анкетирования, проводимого среди участников конференции «Современная дидактика и качество образования», в рамках которого участники строили своё отношение к представленным дидактическим решениям. По итогам аналитики результатов анкетирования поставлена задача разработки механизма внедрения конкретного дидактического решения, получившего статус инновационного, в практику образовательной организации и дальнейшего тиражирования с целью его перевода в статус традиции системы образования края.

Ключевые слова: дидактика, дидактическое решение, инновация, методика, развитие системы образования, тиражирование практик, традиция.

The specifics of incorporating innovative solutions into educational practice through the eyes of professionals in the Krasnoyarsk Territory based on the results of the conference «Modern Didactics and Quality of Education»

The article examines the problems of searching, defining and constructing didactic and methodological solutions that arise within the educational system of the Krasnoyarsk Territory as innovations, bringing them to the norm by introducing them into the everyday practice of an educational organization, and their transition from the status of innovation to the status of tradition, by replicating a specific solutions for the entire education system of the region. The results of a survey conducted among participants of the conference “Modern Didactics and Quality of Education” are presented, within the framework of which the participants built their attitude towards the presented didactic solutions. Based on the results of the analysis of the survey results, the task was set to develop a mechanism for introducing a specific didactic solution, which received the status of innovative, into the practice of an educational organization and further replication, with the aim of transferring it into the status of a tradition of the regional education system.

Keywords: didactics, didactic solution, innovation, methodology, development of the education system, replication of practices, tradition.

Красноярская конференция «Современная дидактика и качество образования» на протяжении многих лет обсуждает новые методические и дидактические решения, которые могли бы при определенных условиях стать основой Новой дидактики и повысить эффективность обучения. Однако, по мнению экспертов, «новые решения», представляемые на конференции или не являются действительно новыми по своей сути, или слабо приживаются в практике.

Не первый год участники конференции обсуждают, с одной стороны, критерии инновационности дидактических решений, с другой – условия и механизмы перевода новых, инновационных дидактических решений в традицию.

Для решения этих вопросов недостаточно одной конференции, однако конференция сама по себе предоставляет уникальную возможность получить отношение к дидактическим решениям, как к теоретическим и методологическим основаниям, так и их практической реализации от самого широкого спектра работников образования со всей страны.

Обозначим ключевые основания разделения понятий «инновации» и «традиции». В культуре описано немало определений понятия «инновация в образовании». Остановимся на некоторых из них.

Ввел понятие «инновация» экономист Йозеф Шумпетер, понимая под ним введение новшеств, которые приводят к получению, к повышению эффективности производства, прибыли.

В статье 20 федерального закона от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в РФ» даётся следующее понятие инновационной деятельности:

«Инновационная деятельность ориентирована на разработку, апробацию и внедрение новых учебников и разработанных в комплекте с ними учебных пособий, на совершенствование научного, учебно-методического обеспечения системы образования и осуществляется в форме реализации инновационных проектов и программ организациями, осуществляющими образовательную деятельность, и иными действующими в сфере образования организациями, а также их объединениями» [1].

Е.В. Рапацевич [2] определяет инновации в образовании как «актуально значимые и системно самоорганизующиеся нововведения, возникающие на основе разнообразия инициатив и новшеств, которые становятся перспективными для эволюции образования, позитивно влияют на развитие всех форм и методов обучения». К. Муратов определяет, как «процесс улучшения педагогических технологий в совокупности способов, приемов и средств обучения» [3], Е.Н. Астафьева определяет инновацию как «обновление того, что уже было, что уже есть в педагогической действительности; они являют собой процесс внедрения новшеств в теорию и практику образования» [4].

Исследователи Прохорова М.П., Булганина С.В [5] описывают инновации в профессиональном образовании следующим образом: «Под образовательными инновациями нами понимаются процесс и результат целенаправленных, эффективных изменений на основе новшеств, обеспечивающих качественное обновление и развитие отдельных компонентов и целостной системы профессионального образова-

ния. Новшеством может выступать идея, результаты прикладных и фундаментальных исследований, экспериментальных и теоретических разработок в сфере профессионального образования, воспитания, управления, технологий, который при его освоении приводит к повышению эффективности и развитию системы профессионального образования». С.С. Кондратьев [6] определяет инновацию как «введение нового в содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и ученика», а М.И. Алексеева [7] – как «нововведения, призванные обеспечить обновление системы, качественный рост результатов процесса образования».

Исследователи Д.О. Королева, Т.Е. Хавенсон в работе «Портрет инноватора образования XXI века» [8] отмечают, что в докладе ОЭСР дано следующее определение инновации: «инновация — это внедрение нового или значительно улучшенного продукта (товара или услуги) или процесса, нового маркетингового инструмента или нового организационного метода в деловой практике, на рабочем месте или во внешних отношениях».

А.В. Хуторской [9] применяет термин «основы педагогической инноватики» как «науки о создании, внедрении, освоении и применении новшеств в образовании».

Отметим, что понятия «инновации», «инновации в образовании» имеют очень разные трактовки. Обозначим наше понимание специфики понятия инновационного дидактического решения вслед за существующими представлениями в культуре [10; 11; 12; 13; 14; 15] и представлениями, установленными в ходе конференции:

1. Дидактическое решение становится инновацией в образовании тогда, когда оно приводит к преобразованию существующей системы либо становится основанием для построения новой. Инновационное дидактическое решение, по сути, представляет собой набор средств (инструментов, методик и др.), которые максимально эффективно обеспечивают достижение поставленных целей образования.

2. Переход дидактического решения из статуса «инновация» в статус «традиция» возможен только при соблюдении двух условий – разрешение какой-либо проблемы в уже существующей системе и готовность (желание) участников данной системы использовать дидактическое решение как средство собственной деятельности.

3. Новое решение становится инновацией лишь после того, как оно было внедрено.

4. Переход дидактического решения из одного статуса в другой осуществляется путем прохождения следующих этапов:

Инновация – проектирование и апробация новых решений под существующую проблему/потребность.

Норма – закрепление дидактического решения в концептуальных и нормативных докумен-

тах.

Традиция – инновационное решение реализует весь коллектив.

Эта специфика была положена в основание «инвентаризации» существующих практик в нашем крае, которую мы вместе с программным комитетом сформулировали как одну из задач конференции. Задача решалась с использованием в том числе инструмента анкетирования. Все участники конференции получили анкету (см. Дополнительные материалы 1), где им предлагалось на основе содержания каждой из площадок (мастер-классов, демонстрационных площадок и др.) выделить те дидактические решения, к которым можно было бы отнести с точки зрения тематики конференции, а именно попытаться ответить на ряд вопросов:

- Является ли решение инновационным?
- Возможен ли переход к его использованию как нормы, как традиции?
- Как инновация становится традицией?

Анонимная анкета, разработанная организационным комитетом конференции, включала вопросы, позволяющие провести заявленную «инвентаризацию» и тем самым попробовать отследить отношение участников к новизне содержания конференции: выделить общие тенденции восприятия и работы с инновациями; обозначить те направления инноваций, которые педагогические работники оценивают как наиболее перспективные для обеспечения процесса образования; а также «снять» степень готовности профессионалов к массовому распространению перспективных, с их точки зрения, дидактических решений.

Отметим, что анкетирование проводилось вместе с содержательным обсуждением специфики инновационного дидактического решения.

Содержание анкеты состояло из четырёх вопросов, для ответа на которые необходимо выбрать один из предложенных вариантов, и одного вопроса с «открытым» ответом. Всем участникам, вне зависимости от занимаемой ими должности, предлагалось одно и то же содержание вопросов, с одними и теми же вариантами ответов.

В рамках проведенного анкетирования участнику предлагалось после посещения площадки, представляющей дидактическое решение, определить, какие существующие дидактические решения/конкретные практики являются, по его мнению, инновационными и перспективными для внедрения в собственную практику, исходя из вышеперечисленных оснований, обсуждаемых в ходе конференции.

По итогам двухдневной работы площадок конференции было принято и обработано порядка 570 анкет. На рис. 1 отображены категории участников конференции в соответствии с указанными в анкете должностями. Основной контингент представлен педагогами и методистами

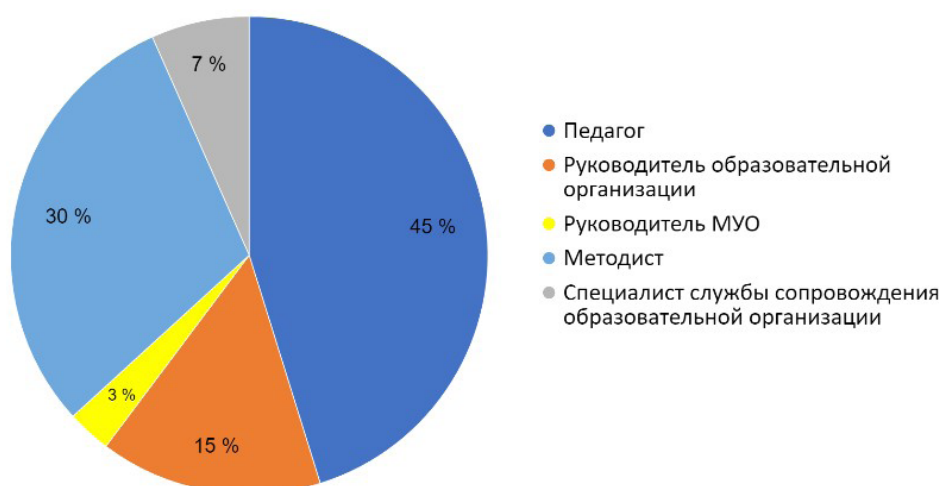


Рис. 1. Должностные категории участников конференции



Рис. 2. Оценка новизны представленных дидактических решений

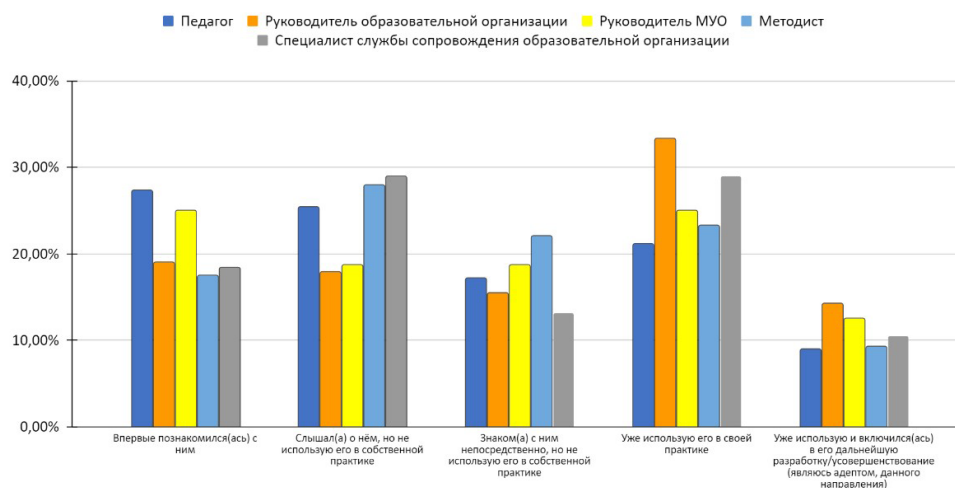


Рис. 3. Оценка новизны представленных дидактических решений (по должностным категориям)



Рис. 4. Оценка полезности представленных дидактических решений



Рис. 5. Оценка пригодности к тиражированию представленных дидактических решений

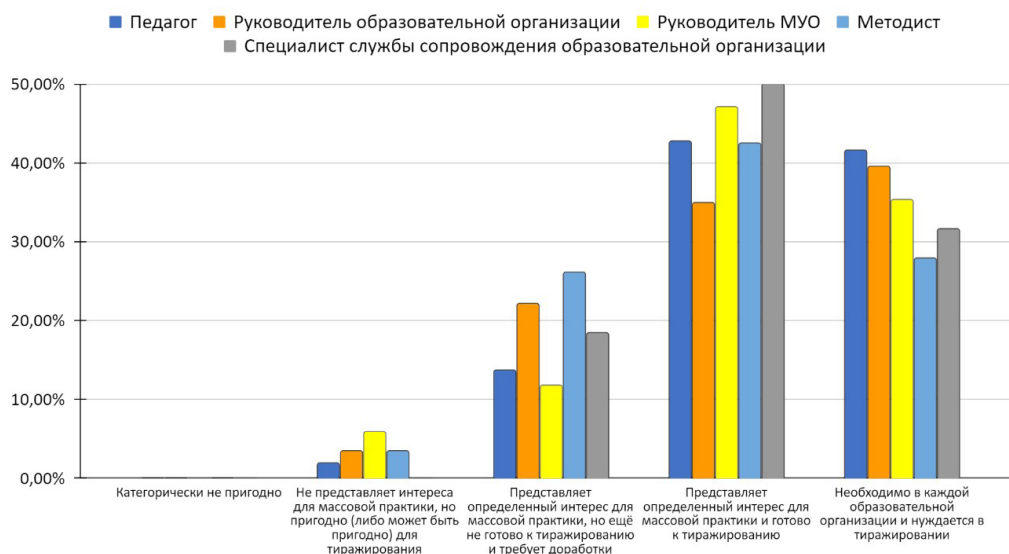


Рис. 6. Оценка пригодности к тиражированию представленных дидактических решений (по должностям)

образовательных организаций, в меньшинстве оказались руководители МУО (всего 17 человек).

Данные анкетного опроса в части новизны представленных дидактических решений свидетельствуют о том, что участники конференции в целом в равной степени встретились как с новыми для себя технологиями, так и с уже используемыми в своей практике (рис. 2). При этом только 10 % респондентов ответили, что уже включены в дальнейшую разработку и усовершенствование.

При анализе ответов на этот вопрос в разрезе по должностным категориям (рис. 3) был выявлен разрыв, демонстрирующий, что часть анкетированных скорее всего давала желаемую/социально ожидаемую, а не реально существующую версию ответа. Так, большинство руководителей образовательных организаций (33%) ответили, что они уже используют представленные технологии в своей практике, в то время как основная масса педагогов впервые встречает данные дидактические решения либо только слышали о них (27% и 25% соответственно). Из числа респондентов, относящих себя к методистам, большинство (28 %) также слышали, но не применяют предложенные дидактические приемы и решения в своей практике. Среди тех, кто не только применяет данные дидактические решения, но и включен в дальнейшую разработку, преобладают руководители образовательных организаций и МУО (14% и 12,5% соответственно).

Этот феномен требует дальнейшего изучения и анализа. Пока в качестве одной из возможных позитивных версий интерпретации этих данных можем предположить, что руководители разного уровня более информированы в области инновационных технологий в образовании и в большей степени включены в работу над ними. Но включение/осознанность их сотрудников отсутствует, что, безусловно, влияет на внедрение инноваций в широкую практику.

При изучении ответов на вопрос о новизне от специалистов службы сопровождения образовательной организации выяснилось, что данная категория респондентов в равной степени (по 29%) либо слышали о предлагаемых дидактических приемах, либо уже используют их. Количество респондентов этой должностной категории, выбравших другие варианты ответа на вопрос о новизне, значительно ниже.

При ответе на вопрос по поводу полезности представленных дидактических решений ни один респондент не посчитал их вредными, 1% респондентов оценили их как бесполезные и 79% респондентов оценивают их полезными и считают нужным использовать в собственной практике (рис. 4). При рассмотрении последнего варианта ответа в разрезе по должностям респондентов, значение для разных категорий также высоко и варьируется от 72% до 88%.

В то же время только 36% ответивших считают необходимым тиражировать представленные

опыт в каждой образовательной организации (рис. 5).

При исследовании ответов респондентов с учетом должностей на вопрос о возможности тиражирования (рис. 6) выявлено, что большинство педагогов, специалистов службы сопровождения и руководителей муниципальных управлений образованием считают, что представленные практики интересны и готовы к тиражированию. Из числа тех, кто считает, что представленные дидактические решения требуют доработки, более 20% методистов и руководителей образовательных организаций. Вероятно, это связано с тем, что именно на их плечи может лечь непосредственная работа по внедрению различных новшеств в практику, поэтому они не спешат брать на себя такую ответственность.

Анализ ответов на вопрос о готовности включения в дальнейшую разработку или усовершенствование представленных дидактических решений показал, что половина респондентов готова включиться лично (рис. 7).

В то же время большинство (35%) руководителей муниципальных управлений образованием, так же как и значительная часть методистов (27%), не видят для себя такой возможности (рис. 8).

Для дальнейшего анализа итогов анкетирования все площадки и мастер-классы конференции были условно распределены на три группы инноваций, к которым могли относиться предложенные дидактические решения: искусственный интеллект, образовательное пространство, методики/технологии.

Ожидается, что большинство площадок и мастер-классов были посвящены методикам и технологиям и собрали наибольшее число слушателей (рис. 9).

Анализ данных, представленных на рис. 10–13, позволяет сделать следующие выводы.

Из числа участников, посетивших площадки, относящиеся к условной категории «искусственный интеллект», 42% респондентов слышали о предложенных дидактических решениях, но пока не используют их в своей практике. При этом 79% опрошенных оценивают их нужными и полезными, 50% и 23% соответственно считают представленные решения готовыми к тиражированию и необходимыми в каждой образовательной организации, а 26% считают, что необходима доработка. Готовы лично включиться в дальнейшую разработку подобных решений 62% респондентов площадок из категории «искусственный интеллект», что превышает значение аналогичного показателя для общего числа респондентов. Анализируя эти данные, можно сделать вывод, что данная категория инноваций, несмотря на малое количество участников, привлекает всеобщее внимание и вызывает интерес в практическом использовании. В то же время именно это направление оценивается



Рис. 7. Готовность включения в дальнейшую разработку предложенных дидактических решений

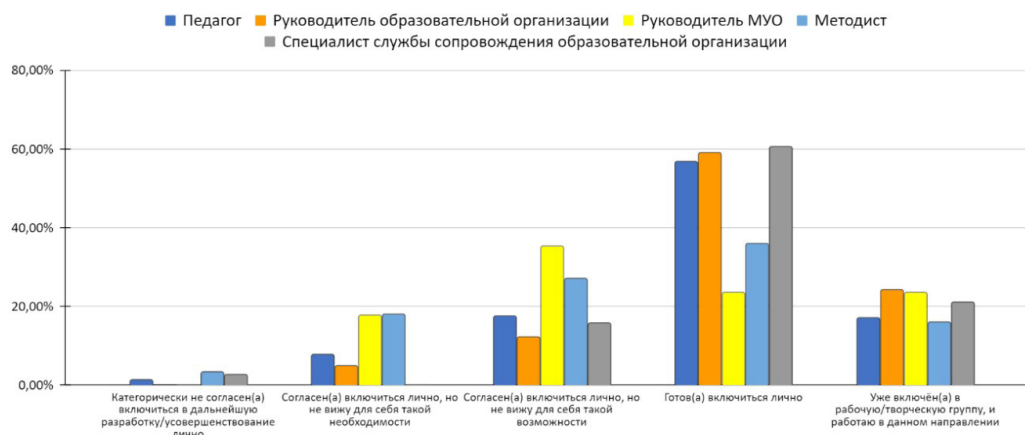


Рис. 8. Готовность включения в дальнейшую разработку предложенных дидактических решений (по должностям)



Рис. 9. Соотношение участников конференции на площадках по группам инноваций

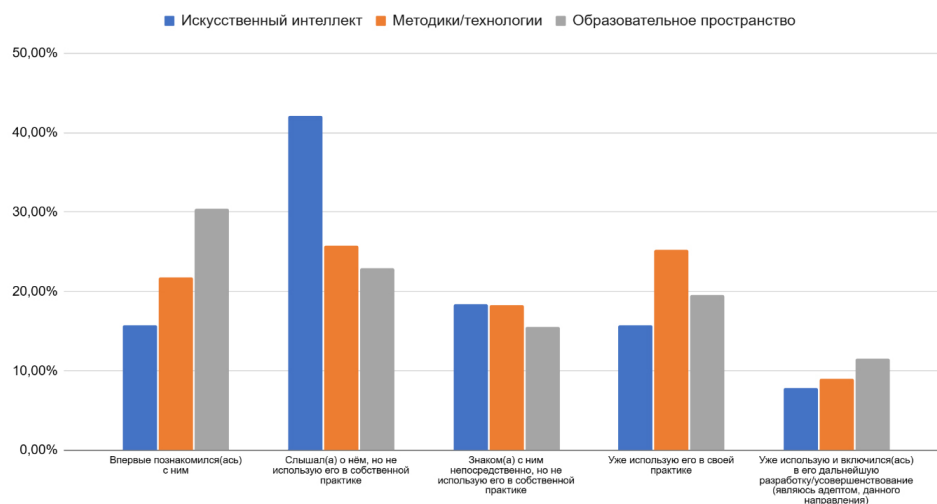


Рис. 10. Оценка новизны представленных дидактических решений (по группам инноваций)

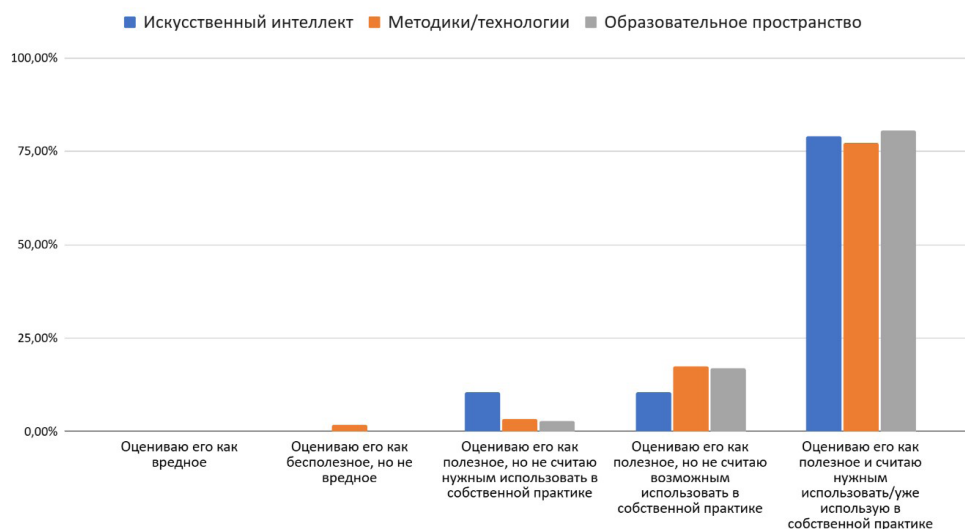


Рис. 11. Оценка полезности представленных дидактических решений (по группам инноваций)

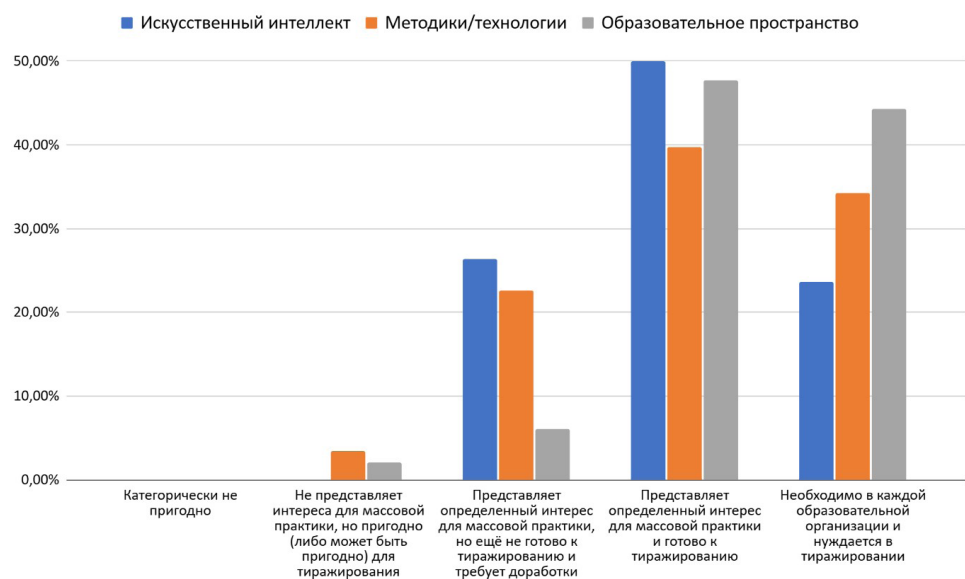


Рис. 12. Оценка пригодности к тиражированию представленных дидактических решений (по группам инноваций)

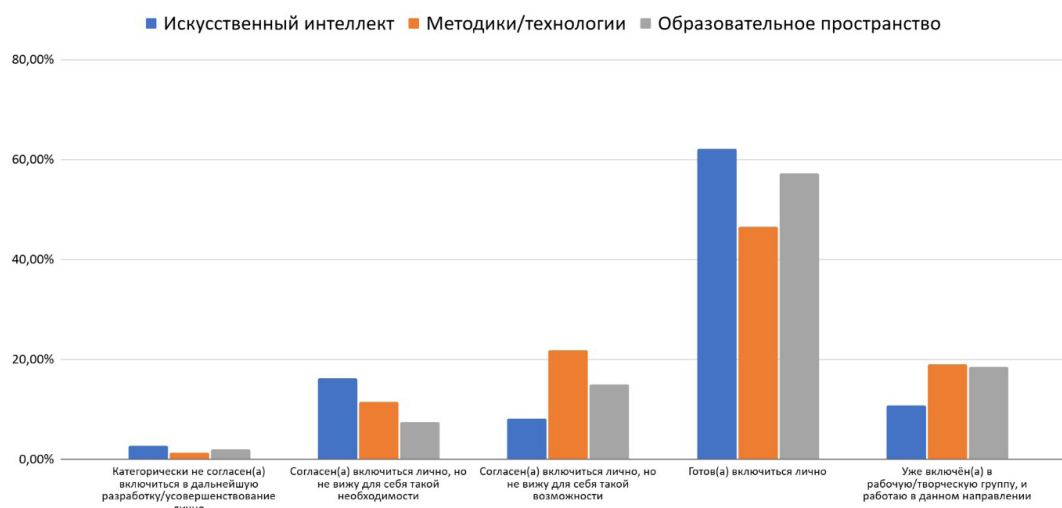


Рис. 13. Готовность к включению в дальнейшую разработку представленных дидактических решений (по группам инноваций)

как самое недоработанное в отношении массового практического применения.

Распределение ответов на вопрос о новизне предложенных дидактических решений в условной категории «методики, технологии» варьируется от 18% до 26%, и только 8% респондентов уже включены в дальнейшую разработку.

Из числа участников, посетивших площадки, относящиеся к условной категории «образовательное пространство», большинство опрошенных (30%) впервые встречают представленные дидактические решения. Свыше 75% респондентов считают дидактические решения в этом направлении полезными, а также готовыми к тиражированию и необходимыми в каждой образовательной организации. При этом доля респондентов, считающих что дидактические решения в данной категории требуют доработки, минимальна и составляет 6%. Можно ли сказать, что решения именно в области образовательного пространства показались максимально понятными и простыми в практическом использовании, несмотря на их новизну для большинства участников? Или это решение диктует современная образовательная политика?

Ответ на открытый вопрос об обнаруженных недостатках представленных дидактических решений смогли дать 17% опрошенных (95 человек). Среди них 39 педагогов (15% от опрошенных), 20 руководителей ОО и МУО (20% от опрошенных) и 30 методистов (17% от опрошенных). Судя по полученным данным, руководители проявили более высокий уровень субъектности по сравнению с другими категориями участников.

Среди недостатков предлагаемых дидактических решений респонденты отметили сложность их включения в учебную программу, несогласованность их с некоторыми рам-

ками и нормативными документами в образовательной среде, высокую ресурсную затратность. Также была отмечена проблема их внедрения в условиях низкой мотивации педагогов и дефицита кадров. Большинство замечаний подобного рода было высказано респондентами к дидактическим решениям в области естественно-математического образования и методического обеспечения реализации ИОМ.

Как показала проведенная «инвентаризация», большинство современных образовательных практик и решений в крае, не воспринимаются работниками образования как инновационные. Данные показали, что доля дидактических решений, отношение к которым позволяет назвать их инновацией достаточно небольшая. Однако, среди всего многообразия выступлений и мастер-классов встретились те, которые участники анкетирования посчитали особенно ценными для распространения в школах, и в этом смысле подходящими для того, чтобы стать образовательной традицией в будущем не только на уровне нашего края, но и на уровне федерации.

Анализ данных анкетирования позволил выявить интересный феномен: несмотря на то, что некоторые практики и приёмы оцениваются методистами и управленцами как инновационные, полезные и необходимые для массового распространения, представители данных должностей при ответе на вопрос о готовности самостоятельно включиться в доработку и распространение указанных дидактических решений отвечают, что не видят для себя такой возможности. Здесь стоит заметить, что мнение данных категорий участников анкетирования особенно ценно в данном вопросе, так как именно они отвечают за отбор, проверку и подготовку к внедрению новых приёмов в практику своей образо-

вательной организации. Другими словами, они, в силу собственных профессионализма и опыта, способны видеть потенциал методики или решения, но не могут (или не хотят???) сами (только своими силами) преобразовать его под реалии собственной практики. И это феномен, который не входит в ранее описанное понятие «сопротивление инновациям». Потому что в нем речь идет о сопротивлении коллектива, в нашем же случае сопротивление фиксируется у лиц, принимающих решения об их введении.

Причины этого феномена в каждом конкретном случае могут различаться, но мы можем вполне четко зафиксировать факт самого явления. А это означает, что необходимо спроектировать механизм борьбы с сопротивлением, обеспечивающий переход от инновации к традиции как источник развития системы образования края.

Библиографический список

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <https://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/20/>.
2. Рапацевич Е.В. Инновации в образовании: роль информационно-технологической среды // Успехи современного естествознания. 2013. № 10. С. 86–88; URL: <https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=32975>.
3. Муратов К. Основы традиций и инноваций в образовательном процессе // Экономика и социум. 2021. №11(90). С. 974–978.
4. Астафьева Е.Н. Понимание соотношения традиций и инноваций в образовании в отечественной науке XXI века // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. № 5. С. 15–22.
5. Прохорова М.П., Булганина С.В. Образовательные инновации глазами студентов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 6–1. С. 158–162; URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=9574>.
6. Кондратьев, С.С. Инновации в современном образовании // Молодой ученый. 2021. № 4 (346). С. 346–347. URL: <https://moluch.ru/archive/346/77841/>.
7. Алексеева М.И. Традиции и инновации в современном вузовском образовании // Гуманитарные научные исследования. 2017. № 4. URL: <https://human.snauka.ru/2017/04/23493>.
8. Королева Д.О., Хавенсон Т.Е. Портрет инноватора образования XXI века // Вопросы образования. 2015. № 1. С. 182–200.
9. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 3-е изд. М.: Академия, 2019. 256 с.
10. Дидактическое моделирование инновационных образовательных практик // И.М. Осмоловская, Е.О. Иванова, М.В. Кларин и др. М.: Белый ветер, 2019.
11. Иванова Е.О., Осмоловская И.М. Схема анализа новых дидактических решений // Новые дидактические решения для развития высшего образования в условиях цифровой трансформации: сборник научно-методических материалов / под научн. ред. М.Л. Левицкого, И.М. Осмоловской, И.Ю. Тархановой. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2023. 122 с.
12. Инновационные образовательные практики в общем и профессиональном образовании / И.М. Осмоловская, Е.О. Иванова, М.В. Кларин [и др.] // Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции «Образовательное пространство в информационную эпоху», Москва, 05–06 июня 2018 года / под ред. С.В. Ивановой. М.: Институт стратегии развития образования Российской академии образования, 2018. С. 363–373.
13. Осмоловская И.М. Дидактика: от классики к современности. М.; СПб.: Нестор-История, 2020. 248 с.
14. Осмоловская И.М. Учебники нового поколения: поиск дидактических решений // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 4 (19). С. 45–53.
15. Подуфалов Н.Д. Проблемы развития дидактики в условиях цифровой трансформации и сетевого взаимодействия // Проблемы развития дидактики в условиях цифровой трансформации образования: сборник научных трудов / сост. В.Г. Мартынов, В.М. Жураковский. М.: Российский государственный университет нефти и газа (национальный исследовательский университет) им. И.М. Губкина, 2022. С. 10–29.

Дополнительные материалы

Информация 1

Уважаемые участники и гости конференции «Современная дидактика и качество образования: от инновации к традиции», предлагаем вам заполнить анкету и высказать своё отношение к тому содержанию, что было продемонстрировано в рамках работы площадки/мастер-класса:

Укажите должность, которую Вы занимаете	Выберите один вариант: ☐ Педагог ☐ Руководитель образовательной организации ☐ Руководитель МУО ☐ Методист ☐ Специалист службы сопровождения образовательной организации (учитель-логопед; учитель-дефектолог; педагог-психолог и т.д.)
Укажите название одного из представленных в рамках площадки/мастер-класса дидактических решений (технологии, методики, приёма и т.д.)	_____ _____ _____
Оцените, является ли представленное дидактическое решение чем-то новым в рамках Вашего опыта	Выберите один вариант: ☐ Впервые ознакомился(ась) с ним ☐ Слышал(а) о нём, но не использую его в собственной практике ☐ Знаком(а) с ним непосредственно, но не использую его в собственной практике ☐ Уже использую его в своей практике ☐ Уже использую и включился(ась) в его дальнейшую разработку/усовершенствование (являюсь адептом данного направления)
Оцените, является ли представленное дидактическое решение полезным	Выберите один вариант: ☐ Оцениваю его как вредное ☐ Оцениваю его как бесполезное, но не вредное ☐ Оцениваю его как полезное, но не считаю нужным использовать в собственной практике ☐ Оцениваю его как полезное, но не считаю возможным использовать в собственной практике ☐ Оцениваю его как полезное и считаю нужным использовать/уже использую в собственной практике
Выберите высказывание, которое отражает Вашу позицию в вопросе тиражирования представленного дидактического решения	Выберите один вариант: ☐ Категорически не пригодно ☐ Не представляет интереса для массовой практики, но пригодно (либо может быть пригодно) для тиражирования ☐ Представляет определенный интерес для массовой практики, но ещё не готово к тиражированию и требует доработки ☐ Представляет определенный интерес для массовой практики и готово к тиражированию ☐ Необходимо в каждой образовательной организации и нуждается в тиражировании
Оцените степень вашей собственной готовности включиться в дальнейшую разработку или усовершенствование представленного дидактического решения (для его распространения в массовой практике)	Выберите один вариант: ☐ Категорически не согласен(а) включиться в дальнейшую разработку/усовершенствование лично ☐ Согласен(а) включиться лично, но не вижу для себя такой необходимости ☐ Согласен(а) включиться лично, но не вижу для себя такой возможности ☐ Готов(а) включиться лично ☐ Уже включён(а) в рабочую/творческую группу и работаю в данном направлении
Укажите, какие недостатки представленного дидактического решения Вы видите/обнаружили	_____ _____ _____

Зубковская И.Б., Седельникова Л.А.

Институт глазами слушателей курсов: явные оценки, неявные ожидания?

В статье представлена история формирования в Красноярском краевом институте развития образования концепта обратной связи как инструмента оценки качества курсов повышения квалификации. Авторами анализируются материалы автоматизированного анкетирования, описана трансформация запросов слушателей к содержанию и формату проведения занятий.

Ключевые слова: мониторинг, обратная связь, удовлетворённость, анкетирование, формат курсов повышения квалификации.

Zubkovskaya I.B., Sedelnikova L.A.

The institute in the eyes of course participants: explicit assessments, implicit expectations?

The article presents the history of the formation of the feedback concept as a tool for assessing the quality of advanced training courses. The authors analyze the materials of the automated questionnaire, describe the transformation of listeners' requests for the content and format of classes.

Keywords: monitoring, feedback, satisfaction, questioning, format of advanced training courses

Автоматизированное анкетирование слушателей курсов повышения квалификации Красноярского краевого института развития образования (далее – Институт) как формат мониторинга качества предоставляемых образовательных услуг ведётся в Институте непрерывно с 2008 года. За это время накоплен беспрецедентный объем данных – более 130 тысяч заполненных анкет.

Сам мониторинг мнения потребителей образовательных услуг был организован как базовый инструмент формирующейся в середине 2000-х годов внутренней системы качества Института на основе стандартов ИСО 9000. Стандарты рассматривались различными, в том числе образовательными, организациями в качестве основного культурного образца (модели) «выращивания» внутренней системы управления качеством (ранее остальных в процесс создания «внутренних систем качества» включились вузы страны). К 2007 году в России сертифицировали свои системы качества около 40–50 вузов. В 2012 году таких вузов насчитывалось уже более ста. Создание систем менеджмента качества (далее – СМК) в вузах России в тот период рассматривалось как современное требование к профессиональному образованию и было продиктовано создаваемым рынком образовательных услуг [1].

Несмотря на сложность адаптации стандартов ИСО [2] к содержанию и механизмам управления деятельностью образовательной организации (которая в соответствии с принципа-

ми стандартов должна быть структурирована на базовые и сопутствующие процессы), их методология оказала сильное и во многом позитивное влияние на формирование представлений управленцев образовательных организаций о значимости ориентации на мнение «потребителя образовательной услуги» при принятии решений в области качества образования.

И хотя период 2007–2013 годы вместе с ориентацией на международные стандарты породил неоднозначность восприятия профессиональным педагогическим сообществом самого термина «образовательная услуга», он обусловил поиск рабочих инструментов самоуправления качеством образования [3] в каждой конкретной образовательной организации или системе образования (например, муниципальной).

В России динамично развивался целый ряд инструментов, отражающих ценностные ориентации качества образования в целом, например:

- ориентация на личность (потребности, мнения, заказ) потребителя (учащегося, студента или уже практикующего педагога, обучающегося на курсах повышения квалификации «обратной связи»);
- обязательность измерения, анализа и принятие решений на основе фактических данных, полученных в ходе измерения, анализа и т.п. (на основе мнений и отзывов потребителей и заказчиков) [4].

Международные стандарты и принятая в 2012 году редакция Федерального закона от

29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [5] определили основной «концепт» содержания» аналитики обратной связи от получателя образовательной услуги в целом в сфере образования России. Концепция содержания обратной связи от потребителя в Красноярском ИПК сформировалась к 2008 году, ее «ядро» включало как принятие ценностей международных стандартов качества, так и учет андрагогической логики форматов дополнительного профессионального образования, опирающихся на взаимодействие с учителем, воспитателем, другим педагогическим работником (в качестве посредственного потребителя образовательной услуги).

В Красноярском ИПК в качестве механизма управления качеством тогда был принят принцип принятия решений на основе оценки «удовлетворенности потребителя» качеством образовательной услуги в стандартизированном, анонимном, автоматизированном формате (в форме on-line анкетирования).

Коротко отразить итоги рассматриваемого периода можно через характеристики оформления в Институте следующих принципов:

- *принятия* обратной связи (как важного и статистически достоверного канала информации о качестве предоставленной образовательной услуги);
- *оперативности* получения мнения реальных участников процесса обучения (анкета заполняется в последний день обучения на курсе повышения квалификации);
- *понимания ценности* содержания каждого оформленного мнения (своем большинстве слушатели курсов ПК – это педагогические работники, которые, несмотря на субъективность мнения, обладают достаточным профессионализмом, чтобы выразить его с позиции эксперта-практика в сфере образования);
- *многоуровневости* обустроенной в Институте аналитики качества (от автоматических отчетов системы анкетирования, до аналитических докладов, разделов отчёта Самообследования и научных исследований о представлении о востребованном качестве образования) [6].

Сложилось и содержание анкеты, включающей оценку содержания обучения, форм и технологий, когда речь идет о курсе повышения квалификации, с его андрагогическими средствами взаимодействия со «слушателями», которые с позиции стандартов ИСО не являются «заказчиками» образовательной услуги (для них – это «общественное благо»), качество которого должно быть гарантировано системой управления качеством Института.

Следующий (после периода «концептализации») период аналитики обратной связи завершился последним «докоронавирусным» 2019 годом и стал периодом «накопления аналитики качества обучения на основе обратной связи». В указанные годы был накоплен опыт ин-

терпретации мнений участников курсов повышения квалификации с целью улучшения качества дополнительного профессионального образования. В Институте формировалась культура быстрого и адресного реагирования на адресно и персонально выраженные оценки. Каждый слушатель оценивал качество обучения по программе ПК не только «в целом» и «в среднем», но и характеризовал отдельные модули и темы обучения, проводимые конкретными преподавателями, используя параметры «понятности», «актуальности» и «пользы». Статистическая достоверность оценок (мнений) обеспечивалась численностью анкетированных и обязательностью анкетирования после каждого проведенного мероприятия. Это позволяло принимать решения, как в случае отдельных прецедентных мнений (например, редких, но встречающихся отрицательных), так и по итогу аналитики отзывов за продолжительные периоды времени.

Третьим периодом можно назвать *период становления оснащенного в цифровом контексте педагога*, которому предоставляется возможность обучения на курсе повышения квалификации, за качество которого отвечают все участники (и преподаватель курса ПК, и учитель, который у него учится), каждый на своём уровне. Начало этого периода «совпало», а точнее, было объективно обусловлено началом пандемии (2020 год), вызвавшей в сфере образования «лавинообразное предложение различных решений для дистанционного образования», и когда какое-то время преобладали ожидания, что внедрение ДО-формата позволит образованию выйти на новый уровень благодаря большей доступности [7].

В комментариях слушателей курсов, заполнявших анкеты, всё точнее прослеживаются определённые ожидания относительно содержания и формата обучения. По результатам анализа ответов учителей на открытые вопросы анкеты выстраивается некоторый образ идеальных курсов повышения квалификации. Его содержание конкретизируется в нескольких тематических кластерах, представляющих собой те или иные стороны запроса слушателей курсов к Институту [8; 9].

Рассмотрим данные тематические кластеры, отражающие внутренние основания слушателей курса для оценки качества собственного обучения:

- *Практико-ориентированность.* Слушатели отмечают важность конкретных кейсов и примеров применения полученных знаний на практике, что говорит о важности практико-ориентированности содержания современных курсов повышения квалификации.
- *Оперативная обратная связь* (некачественной она становится, если долго проверяются задания, преподаватель поздно отвечает на сообщения с уточняющими вопроса-

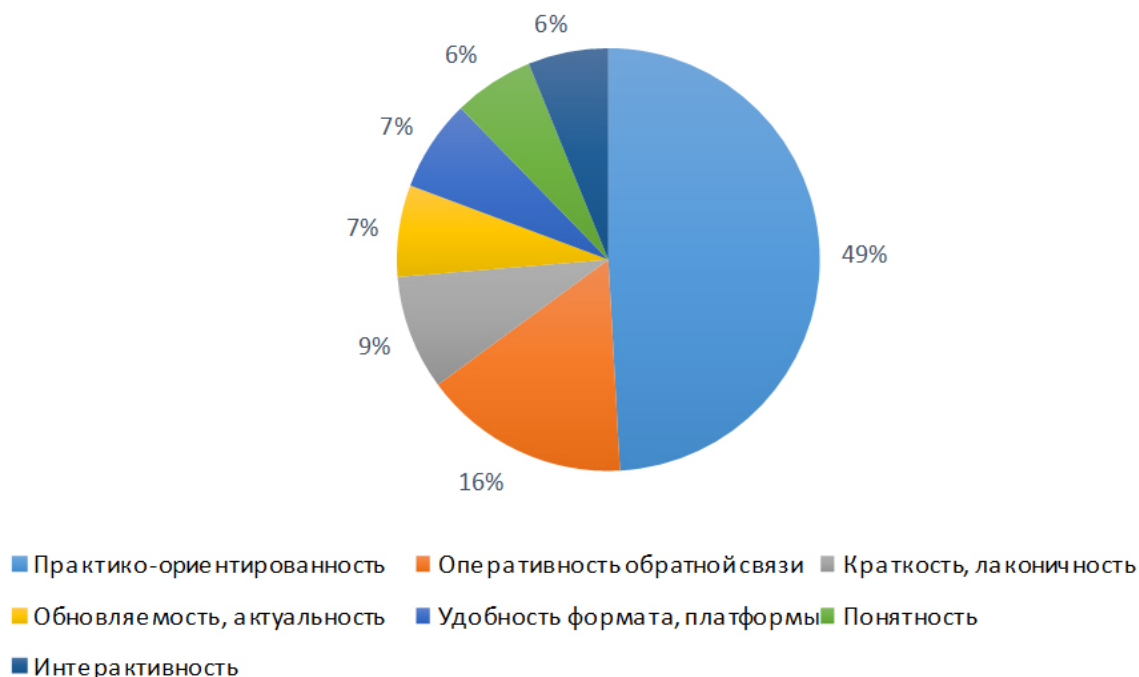


Рис. 1. Диаграмма «Запрос слушателей на качество курсов повышения квалификации»

ми по заданиям и т.д.). В целом растёт запрос на скорость обратной связи.

- **Краткость, лаконичность.** Некоторые слушатели пишут о том, что отводится недостаточно времени на освоение курса, хотя объём материала обширный, отмечают и сложность совмещения курсов с основной работой. Таким образом, растёт запрос на лаконично сформированное содержание лекций, на краткую и доступную для быстрого восприятия информацию.
- **Обновляемость, актуальность.** Слушатели замечают, что курсы нуждаются в обновлении, нередко предлагают то, что они «уже знали», либо представленные материалы в целом не соответствуют текущему контексту их профессиональной деятельности, то есть ценится актуальность, своевременность информации. Повышается важность постоянного обновления содержания курсов.

- **Удобность формата, цифровой платформы.** Иногда упоминаются сложности в освоении курса, вызванные недостаточной технической оснащённостью рабочего места слушателя, неоптимальностью цифровых средств обучения. Всё чаще проявляется предпочтение дистанционного формата обучения.
- **Понятность.** Некоторые слушатели пишут о том, что много материала оставлено на самостоятельное изучение, из-за чего некоторые курсы кажутся сложными и непонятными.
- **Интерактивность.** Общение с преподавателем и коллегами важно для слушателей, и если его не хватает, то по окончании курса остаются вопросы, некоторые темы оказываются нераскрытыми. Растёт важность коммуникации между участниками образовательного процесса.

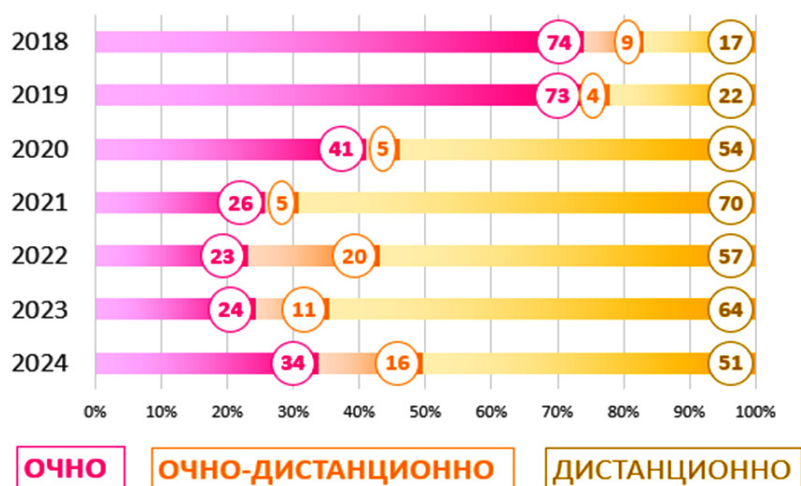


Рис. 2. Распределение курсов по формату, по годам (%)

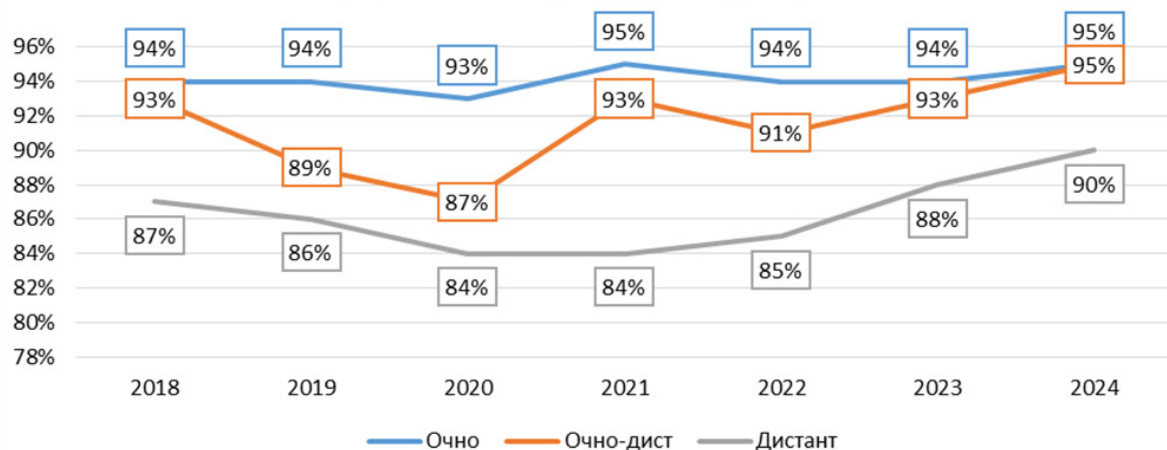


Рис. 3. Распределение доли слушателей, полностью удовлетворённых тремя форматами курсов по годам (%)

В целом отзывы слушателей можно визуализировать в диаграмме «Запрос слушателей на качество курсов повышения квалификации» (рис. 1).

Интересно, что частота упоминания тех или иных запросов каждый год немного видоизменяется. Так, на начало пандемии, в 2018, 2019 годах чаще упоминался запрос на очный формат обучения, на потребность в большей интерактивности курсов и оперативность обратной связи. Ближе к 2024 году эти темы в комментариях слушателей встречаются реже, уступая место практико-ориентированности курсов, их краткости и понятности. Слушатели адаптировались к дистанционным и в целом цифровым формам работы.

Таким образом, суть идеального курса повышения квалификации (по комментариям слушателей курсов повышения квалификации) включает в себя краткое, точное и понятное содержание лекционного материала, актуальность информации и её практико-ориентированность, также ценится доступность и оперативность обратной связи от преподавателя курса.

В целом за последние десять лет наши анкеты заполнили больше 132000 учителей. В период с 2014 до 2016 количество участников анкетирования сокращалось, что объяснялось сокращением числа проводимых курсов в этот период. В

2017 и 2018 году наблюдался активный рост числа слушателей, который достиг показателя в 13,6 тыс. учителей в год. Во время пандемии, число курсов и слушателей сокращалось, но вот уже с 2022 года наметился рост, и в 2023 году анкетирование прошли почти 19,5 тыс. учителей.

Если до пандемии большая часть курсов проходила в очном формате, то на данный момент в Институте работа осуществляется почти одинаково часто во всех трёх возможных форматах: очном, очно-дистанционном и дистанционном.

Как видно на рис. 2, на данный момент доля дистанционных курсов занимает 51% от всех курсов, проводимых Институту. Треть занимают очные курсы и ещё 16% очно-дистанционные.

Если обратиться к данным по удовлетворённости слушателей курсов форматом их проведения, то выделяются следующие тенденции:

- удовлетворённость очными курсами практически не меняется, сохраняясь на высоком уровне (не менее 94% слушателей полностью удовлетворены содержанием и технологиями обучения вот уже на протяжении 16 лет);
- удовлетворённость очно-дистанционными курсами значительно колеблется. Самый низкий показатель был во время пандемии, в 2020 году. Однако на данный момент он существенно вырос и в 2024 году достиг

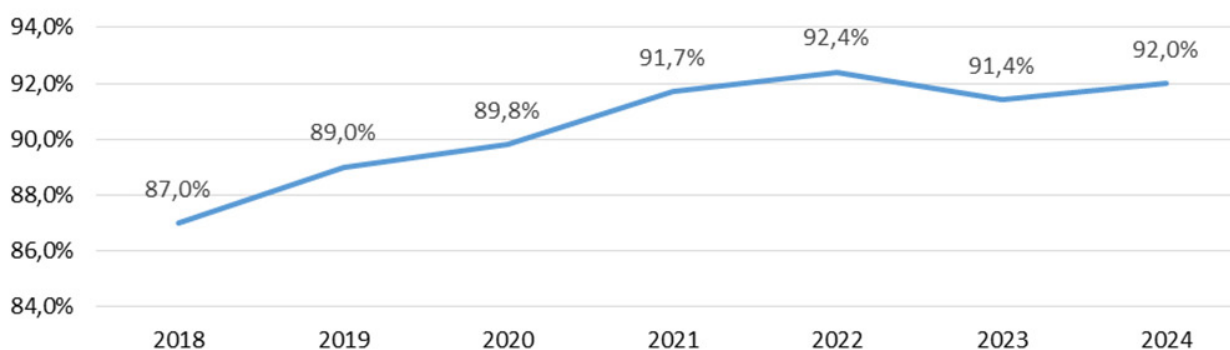


Рис. 4. Уровень обеспеченности учебного процесса средствами ИКТ (%)

уровня удовлетворённости очными курсами.

- удовлетворённость дистанционными курсами на протяжении всего рассматриваемого периода была меньше, чем удовлетворённость другими форматами. Минимум этого показателя отмечался во время пандемии, в 2020г, после чего наметился его рост, и в 2024 году он достиг своего максимального значения (см. рис. 3).

Удовлетворенность слушателей обеспеченностью учебного процесса средствами ИКТ, согласно их ответам, продолжает расти на протяжении всего периода постпандемии, что говорит о достаточно сильной чувствительности содержания анкет к реальным процессам, происходящим в Институте, таким как цифровизация и техническое обеспечение персональных рабочих мест слушателей (см. рис. 4).

Также слушатели чаще стали отмечать собственный образовательный прогресс (в ходе обучения в Институте) в сфере применения ИКТ-технологий. Это может быть связано как с возросшими потребностями учителей в этой области знаний, так и с изменением направленности курсов.

В целом наиболее ценным итогом развития аналитики и интерпретации обратной связи от слушателей курсов Института для нас стало восприятие фиксируемых в анкете мнений педагогических работников, как неявно, но персонализированно и профессионально оформленных их представлений об идеальном (эффективном, актуальном, полезном) формате дополнительного профессионального образования. На основе этих данных возможна подготовка рекомендаций по изменению содержания курсов и методов их проведения. В частности, следует уделять больше внимания способу подачи информации на курсах: в условиях ограниченного времени (данного на освоение курса), материалы для учителей должны быть предельно кратко оформлены, с точными указаниями, как и где они могут быть применимы. В качестве предложения может быть введена автоматизированная система оценки заданий, выполняемых слушателями, для ускорения и упрощения коммуникации, а также введены дополнительные чаты, в которых слушатели могли бы задать все важные вопросы преподавателям, руководителям курсов и коллегам по обучению.

Как таковую историю мониторинга обратной связи в Институте можно охарактеризовать следующими качествами:

- продолжительная (только в автоматизированном режиме процедура анкетирования слушателей проводится с 2008 года, а «бумажный – доцифровой период» имел начало ещё в 2004 году);
- развивающаяся (за это время появились «дочерние версии» содержания анкет, циф-

ровых платформ, форматов аналитических отчетов, обусловленные развитием самих целей получения обратной связи;

- чувствительная к глобальным трендам (стандартизация профессиональной деятельности в сфере образования, оформление новых педагогических представлений об образовательном результате, о смысле работы с собственной и «детской» функциональной грамотностью) и актуальным изменениям нормативной рамки образования.

Библиографический список

1. Переверзева В.А. Управление документами системы менеджмента качества вуза // Теория и практика общественного развития. 2013. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-dokumentami-sistemy-menedzhmenta-kachestva-vuza>.
2. Баранова А.О. Основные проблемы внедрения СМК на малом предприятии / А.О. Баранова, Т.З. Юлдашев // Вестник магистратуры. 2018. № 4–2 (79). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-problemy-vnedreniya-smk-na-malom-predpriyatii>.
3. Соколова А.Н. Внедрение международной системы менеджмента качества в деятельности органов местного самоуправления как курс на открытость и демократизация муниципального управления / Соколова А.Н., Пророков А.Е., Пашина Н.Б. // Государственное и муниципальное управление в XXI веке: теория, методология, практика. 2011. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vnedrenie-mezhdunarodnoy-sistemy-menedzhmenta-kachestva-v-deyatelnosti-organov-mestnogo-samoupravleniya-kak-kurs-na-otkrytost-i>.
4. Левшина В.В., Бука Э.С. Формирование системы менеджмента качества вуза: монография. Красноярск: СибГТУ, 2004. 328.
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ.
6. Зубковская И.Б. Мнения потребителей образовательных услуг и как к ним относиться // Вестник Красноярского ИПК. 2009. № 4. С. 7–10.
7. Матюшкина М.Д. Отношение учителей Санкт-Петербурга к повышению квалификации в дистанционном и смешанном формате // Научно-педагогическое обозрение. 2023. Вып. 2 (48). С. 68–76.
8. Отчёт о результатах самообследования КК ИПК за 2019. URL: <https://kipk.ru/images/docs/local/Otchet-samoobsledovanie-2023.pdf>.
9. Отчёт о результатах самообследования КК ИПК за 2023. URL: <https://kipk.ru/images/docs/local/Otchet-samoobsledovanie-2023.pdf>.

Морева Н.А.

Особенности профессионального роста педагога при поддержке Красноярского краевого института развития образования

Статья посвящена особенностям профессионального роста педагога через участие в профессиональных конкурсах «Учитель года», «Флагманы образования. Школа» и «Воспитать человека» при поддержке методистов Красноярского краевого института развития образования. Обозначены особенности применения авторских приемов «На перекрестке интерпретаций» и «Квадранты» в процессе формирования функциональной грамотности. Также представлен опыт двухлетней работы в рамках Регионального методического актива.

Ключевые слова: сопровождение, конкурсное движение, функциональная грамотность, интерпретация, прием.

Moreva N.A.

Features of professional growth of a teacher with the support of the Krasnoyarsk regional institute for educational development

The article is devoted to the peculiarities of professional growth of a teacher through participation in professional competitions "Teacher of the Year", "Flagships of Education. School" and "Educate a Person" with the support of methodologists of the Krasnoyarsk Regional Institute for Educational Development. The features of the use of the author's techniques "At the Crossroads of Interpretations" and "Quadrants" in the process of developing functional literacy are outlined. The experience of two years of work within the framework of the Regional Methodological Asset is also presented.

Keywords: support, competitive movement, functional literacy, interpretation, pedagogical technique.

Одно из приоритетных направлений национального проекта «Образование» – профессиональное развитие педагогических работников и управленческих кадров, при этом особое внимание уделено созданию возможностей для профессионального и карьерного роста путем формирования и развития системы профессиональных конкурсов. Важно отметить, что испытания, предлагаемые педагогу в рамках конкурса, позволяют не только проявить себя, но и взглянуть на собственную деятельность под особым углом, осознать изменения и осознанно спроектировать свою дальнейшую деятельность.

Именно по этой причине одним из самых эффективных видов повышения квалификации является участие педагогов в конкурсах профессионального мастерства, которые позволяют решить такие задачи, как:

- развитие профессиональных компетенций, творческого потенциала, активной жизненной позиции педагогов;
- создание условий по обмену успешными практиками, их активному использованию в об-

разовательных учреждениях, внедрение новых технологий;

- повышение престижа профессии.

Исследователи отмечают, что для качественного роста педагогов необходима систематическая поддержка методистов в данном направлении. Только в этом случае может произойти становление педагога-профессионала [1]. В первую очередь хочется отметить конкурс «Учитель года Красноярского края», поскольку в его пространстве происходит качественный рост учителя за счет тщательно продуманной методической поддержки со стороны Красноярского краевого института развития образования (далее – КК ИРО). В 2014 и 2018 годах автору посчастливилось войти в число победителей, и главным достижением стал процесс профессионального становления, осуществления поиска интересных авторских приёмов при поддержке сотрудников указанного выше учреждения дополнительного профессионального образования.

Образовательная программа, предложенная организаторами в 2014 году в рамках «Учите-

ля года», и детальный разбор уроков и мастер-классов экспертами данного конкурса – сотрудниками КК ИРО – способствовали определению ключевого вектора профессиональной деятельности – это развитие читательской грамотности.

Первое значимое профессиональное событие случилось уже в процессе подготовки конкурсного урока, когда был продемонстрирован один из интереснейших приемов – «На перекрестке интерпретаций».

Умение интерпретировать информацию – одно из ключевых. При этом важно помнить, что интерпретация – это диалог автора и читателя / зрителя / слушателя. И процесс интерпретации напрямую зависит от картины мира не только автора, но и интерпретатора. И неслучайно известный литературовед М.М. Бахтин говорит о необходимости активной позиции интерпретатора, поскольку сам процесс предполагает личностную духовную встречу автора и воспринимающего [2].

Для того чтобы эта самая личностная духовная встреча состоялась, интерпретатор должен обладать достаточно высоким уровнем эрудиции и навыками анализа и интеграции информации. Именно на расширение кругозора школьников и развитие умения анализировать детали, интерпретировать полученную информацию нацелен прием, который был условно назван «На перекрестке интерпретаций». У каждого текста есть свое поле интерпретаций: художники, композиторы, критики видят произведение по-своему, и иногда видение текста может быть совершенно особенным: уникальным, противоположным общепринятым или предложенным ранее. Важно, чтобы школьник, оказавшись на этом «перекрестке», умел понять чужую трактовку и создать собственную интерпретацию текста.

Рассмотрим детально данный прием. В центре нашего внимания будет конкретный образ.



Перед нами репродукция картины М. Врубеля «Пан» (1899 г.) и одна из частей диптиха А. Воронкова «Пан и Сирига» (1997 г.). Как мы видим, художники абсолютно по-разному интерпретируют образ Пана, и в данном случае перед нами тот самый «перекресток интерпретаций».

Возникает вопрос: какая из версий ближе к первоисточнику (мифу о Пане)? Обратимся к тексту: «Когда родился великий Пан, то мать его, нимфа Дриопа, взглянув на сына, в ужасе обратилась в бегство. Он родился с козлиными ногами и рогами и с длинной бородой» [3]. Мы видим, что в версии А. Воронкова внешность Пана совершенно не соответствует тексту, Пан М. Врубеля соответствует описанию частично: рога и бороду героя нельзя охарактеризовать как козлиные. Так почему же, несмотря на совершенно четкое описание портрета Пана, художники изображают его по-своему?

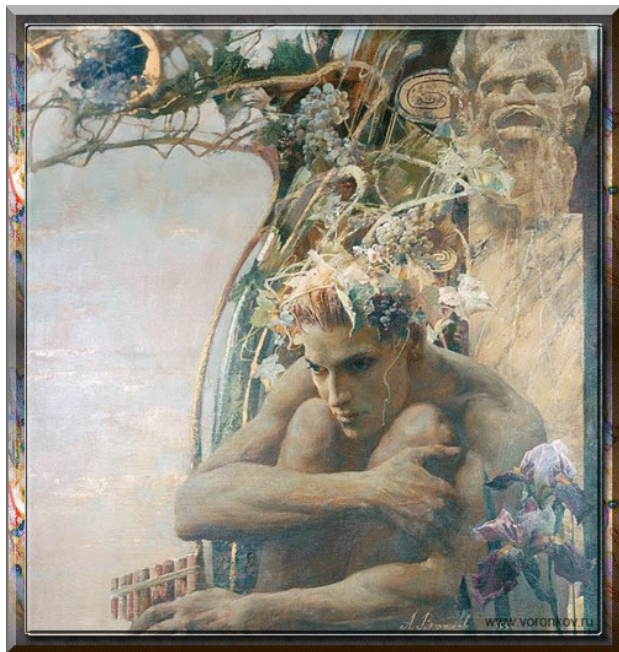
Можно предположить, что А. Воронков акцентирует внимание на внутреннем состоянии героя: его поза говорит о печали, рука держит флейту так, будто он только что играл на ней либо собирается играть – Пан полностью погружен в свои переживания.

Если говорить об истории создания картины М. Врубеля, то существует версия, что он вдохновлялся текстом Анатоля Франса «Святой Сатир». Если обратиться к данному тексту, то можно увидеть определенное соответствие: «...некий старец смотрел в небо сквозь листву и усмехался. Над его седой головой возвышались два маленьких притупленных рога. Курносое лицо обрамляла белая борода <...>. Среди глубоких морщин лица его голубые и прозрачные глаза блестели, как вода источника между корнями старых дубов» [4].

Действительно, внешность героя полностью соответствует этому описанию. Но не внешности Пана. Кроме того, в тексте есть фраза: «Я уже обременен был столетиями, когда умер Великий Пан, и Юпитер, испытывая ту же участь, на которую некогда обрёл Сатурна, низвергнут был с престола...» [4]. Указание на то, что Пан умер, а также упоминание имен богов римского пантеона – Сатурна и Юпитера – подчеркивают мысль о том, что Врубель вдохновлялся не древнегреческим мифом. Далее по тексту становится понятно, что герой Франса – фавн, а данному существу соответствует иное описание: «В римской мифологии также был известен другой, более добрый вид сатира, называемый фавном. Эти лесные духи были полулюдьми, полукозлами, у них были изогнутые бараньи рога, заостренные уши и козлиный хвост» [5].

Следовательно, на картине М. Врубеля изображен фавн. Тогда возникают следующие вопросы:

1. Почему фавн изображен на фоне русского пейзажа?
2. Почему у него в руках атрибут греческого Пана?



3. Зачем М. Врубель изображает возле копыта героя кустик незабудок?

В качестве возможных ответов можно предложить следующие: во-первых, Врубель – истинно русский художник, и даже сюжеты, взятые в другой культуре, он пересаживает на русскую почву. Во-вторых, первоначально замысел картины был иной. Фон уже был создан, когда появилась идея «Пана». Кстати, сам Врубель первоначально картину назвал «Сатир» [6].

Флейта и незабудки могут быть тесно связаны между собой. Если учесть, что финальное название картины – «Пан», то присутствие на картине флейты и незабудок говорят о том, что Пан не забыл прекрасную нимфу. Таким образом, интерпретация М. Врубеля очень своеобразна: он соединяет в своей картине образы греческой и римской мифологии, но при этом опирается на текст Анатоля Франса и в качестве фона использует русскую природу.

Как мы видим, «перекресток интерпретаций» требует тщательной работы с текстом, обращения к деталям, исследовательской деятельности – действительно личностного духовного взаимодействия с авторами, другими интерпретаторами, и огромным преимуществом является неоспоримое расширение кругозора читателя.

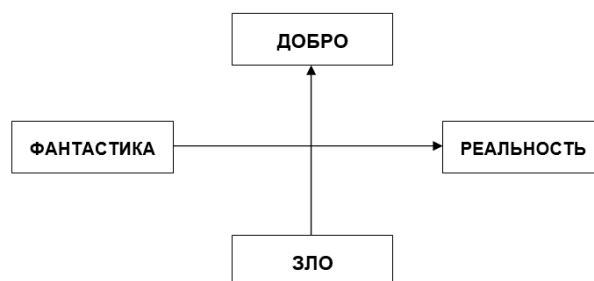
Ценные комментарии, полученные от сотрудников КК ИРО, позволили мне усовершенствовать прием и увидеть перспективы его применения.

«Перекресток интерпретаций» стал первым, но не единственным моим профессиональным открытием: в 2022 года в процессе подготовки к финалу конкурса «Учитель года России» при непосредственной методической поддержке преподавателей КК ИРО Е.Б. Ильиной и Е.Ю. Долгостреловой появился прием перекодирования информации «Квадранты», который предполагает активизацию сразу нескольких логических действий у обучающихся: для того чтобы преобра-

зовать текстовую информацию в графическую (или наоборот), необходимо ее проанализировать, сопоставить разные данные, обобщить их, и лишь затем наступает этап перекодировки текста.

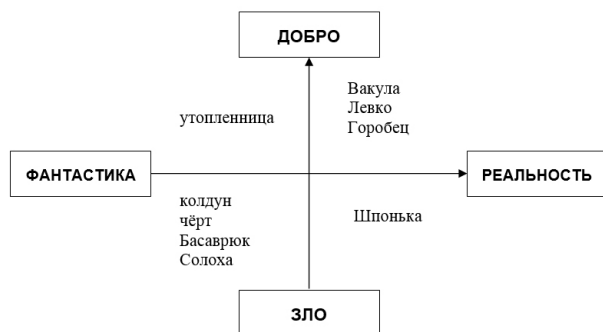
Следует отметить, что необходимым условием для полноценного действия данного приема является организация деятельности сопоставительного характера. Лишь в этом случае перекодировка будет носить не формальный, а более содержательный характер.

Разберем конкретный пример. В 10 классе при изучении двух первых сборников Н.В. Гоголя – «Вечера на хуторе близ Диканьки» и «Миргород» – было организовано рассмотрение данного материала в координатной плоскости, где в качестве оси «х» выступают полярные показатели: «реальность» – «сверхъестественное», а в качестве «у» – «добро» – «зло». Выглядит данная плоскость следующим образом:



И именно в этой плоскости старшеклассникам предлагается разместить героев произведений двух сборников. Предлагаемый набор персонажей из сборника «Вечера на хуторе близ Диканьки» выглядел так: Вакула, Солоха, Иван Федорович Шпонька, утопленница, колдун из «Страшной мести», Петрусь, черт, Басаврюк, Левко, Есаул Горобец. Заметим, что данный набор может быть дополнен или изменен по усмотрению учителя – вывод при этом не изменится, поскольку все персонажи могут разместиться в образовавшихся квадрантах («реальное добро», «фантастическое добро», «фантастическое зло», «реальное зло»).

Предложенные персонажи укладываются в данную систему следующим порядком: фантастические герои-помощники (левый верхний) – утопленница; фантастические герои-вредители (левый нижний квадрант) – колдун, черт, Басаврюк, Солоха (при этом часть персонажей можно поместить на границе миров, т.к. они существуют в двух мирах – например, колдун и Солоха); положительные герои, существующие в реальном мире (Вакула, Левко, Горобец); отрицательные герои из реального мира (Шпонька). (Заметим здесь также, вполне вероятно, что ученики разместят героев иначе или некоторые герои вызовут затруднение (например, Шпонька). Тогда на данном этапе в ходе беседы, уточняющих вопросов происходит корректировка размещения персонажей). Ниже представлен вариант схемы:



На данном этапе развивается умение не только классифицировать объекты, но и интерпретировать полученные данные. Как мы видим, все координатные четверти оказались заполненными, что является показателем идеи равновесия данного сборника: писатель изображает особую модель мира, где все находится в балансе, чего не скажешь о втором сборнике.

Далее обучающимся предлагается распределить персонажей «Миргорода» внутри системы координат Тарас Бульба, Иван Иванович, Иван Никифорович, Хома Брут, панночка, Вий, старосветские помещики, Остап, Андрий. Многие персонажи неоднозначны, поэтому в ходе дальнейшей беседы возможны корректировки внутри системы, но будет видно, как меняется расположение героев по сравнению с первым сборником: все персонажи, кроме Вия и панночки, окажутся в двух квадрантах мира реального. И вновь от старшеклассников потребуются умение интерпретации графической информации при ответе на следующий вопрос: с чем связана трансформация модели мира во втором сборнике?

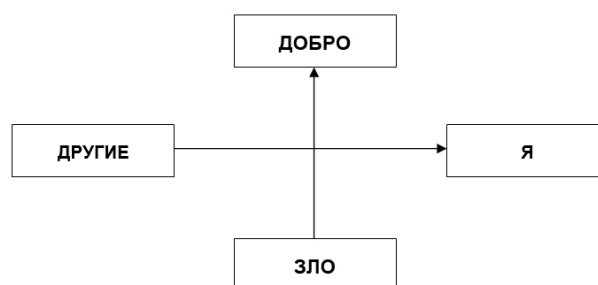
Как мы видим, Н.В. Гоголь уходит от идеи баланса и подчеркивает доминирующую позицию квадранта «реальное зло», и связано это с изменением художественного метода писателя: из романтика он превращается в реалиста.

На наш взгляд, данный пример демонстрирует необходимость актуализации сразу нескольких мыслительных операций: обучающимся необходимо сопоставить, проанализировать, обобщить, интерпретировать материал в процессе перекодировки текста, что доказывает эффективность представленного приема.

Приём перекодирования информации «Квадранты» с небольшими изменениями автором был продемонстрирован в рамках урока другого федерального конкурса – «Флагманы образования» в 2022 году и во многом определил победу нашей команды.

В 2024 году «Квадранты» легли в основу мастер-класса, продемонстрированного мной в финале еще одного федерального конкурса – «Воспитать человека». В данном случае в качестве «наполняющего материала» послужили три киноверсии произведения «Крокодил Гена и его друзья» Эдуарда Успенского: советская экранизация Романа Качанова, японская — Макото На-

камуры и современный фильм Дмитрия Дьяченко. Сама система координат тоже выглядела несколько иначе:



Интересен результат, полученный группами в ходе работы:

1. В советской версии большая часть героев оказалась в квадрантах «Добро–я» и «Добро–другие». При этом Шапокляк, оказавшаяся в четверти «Зло–другие», к концу мультфильма перемещается к остальным героям. Идея воспитания положительным примером, очевидно, становится основной.

2. В японском варианте, во-первых, появляются новые герои (к примеру, дедушка с внучкой), а во-вторых, все герои распределяются равномерно по квадрантам: заполненным оказывается четверть «Зло–я», поскольку дедушка всю жизнь работает и не имеет возможности видаться с внучкой, а в квадранте «Зло–другие» остается вредная Шапокляк, которая не поддается перевоспитанию. Идея баланса в жизни, свойственная культуре японского народа, проявляется и в данном случае.

3. В современной киноверсии также появляются новые герои (например, бабушка с внучкой, родственники Гены), и распределение героев выглядит совсем по-другому: они оказываются в квадрантах «Зло–я» и «Зло–другие», а пятилетний Гриша – в точке отсчета. Становится понятна идея воспитания «от обратного»: взрослым необходимо воспитывать себя, потому что дети воспроизводят модель поведения, которую видят. В этой ситуации совсем другое звучание приобретает мотив самоидентификации неизвестного зверя, который после предательства Гены говорит: «Я не хочу быть человеком» и в конце фильма сам находит себе имя – Чебурашка.

Любопытен факт того, что ни один из вариантов заполнения квадрантов не совпадает с оригиналом: если расположить героев произведения Э. Успенского в этих же квадрантах, то окажется пустой лишь четверть «я–зло».

В процессе применения приема возникает ряд вопросов, которые лежат в разных плоскостях: воспитания, культуры, менталитета, и обсуждение данных вопросов становится возможным в работе как с детской, так и со взрослой аудиторией в зависимости от воспитательной цели.

Как мы видим, методическое сопровождение сотрудниками КК ИРО в рамках конкурсного движения зачастую приводит к интересным открытиям, однако есть и другие (не менее значимые) направления, в которых поддержка Института является сверхценной. Таким опытом стало участие в проекте по созданию регионального методического актива (РМА) в 2023 году. Нашей муниципальной командой был получен опыт по созданию условий для развития профессиональных компетенций через организации адресного методического сопровождения педагогов методистами-предметниками РМА по овладению приемами формирования и оценки читательской, естественно-научной и математической грамотностей и по проектированию учебных и внеурочных занятий в деятельностном подходе, в том числе через реализацию индивидуального образовательного маршрута. Благодаря поддержке КК ИРО нам удалось добиться ряда позитивных результатов:

- положительной динамики показателей КДР в курируемых школах;
- качественных изменений в организации образовательного процесса в сторону деятельностного подхода (по результатам посещенных уроков);
- отсутствия школ с низкими результатами обучения [7].

Данная деятельность позволила нам осмыслить и обновить процесс методического сопровождения в муниципалитете, наработать уникальный опыт и представить результаты в Региональном атласе образовательных практик, где наша практика «Организация методического сопровождения педагогов муниципалитета по проектированию образовательного процесса, направленного на формирование функциональной грамотности обучающихся в рамках деятельности регионального методического актива» была оценена экспертами как претендующая на высокий уровень.

Следует отметить, что деятельность в рамках РМА позволила автору вырасти не только как руководителю регионального методического объединения, но и как учителю-предметнику. Работа по формированию функциональной грамотности привела к росту качественных результатов обучающихся, и среди них появились победители и призеры различных конкурсов, в том числе регионального этапа Всероссийского конкурса сочинений и конкурса сочинений «Без срока давности».

К примеру, в 2023 г. обучающаяся 9 класса Юлия Алтухова стала победителем региональных этапов Всероссийского конкурса сочинений

«Без срока давности», Всероссийского конкурса на лучшее сочинение о своей культуре на русском языке и лучшее описание русской культуры на родном языке, конкурса «День рубля», а также лауреатом I степени VI Всероссийского литературного конкурса «Звезда Арктики – Умка» с международным участием. В том же году обучающаяся 7 класса Анастасия Сапрунова стала победителем регионального конкурса сочинений «Дети одной реки» и Всероссийского конкурса медиа-сочинений «И тыл был фронтом». В 2024 году Юлия вновь стала победителем регионального этапа Всероссийского конкурса сочинений «Без срока давности», а Анастасия – призером регионального этапа этого же конкурса и Всероссийского конкурса сочинений. Обучающаяся 6 класса Самия Кахорова стала победителем регионального этапа данного конкурса в своей возрастной номинации.

Таким образом, мы видим, что методическое сопровождение, оказываемое Красноярским краевым институтом развития образования достаточно многоаспектно, и такой подход в сопровождении педагогических работников позволяет обеспечить профессиональный рост в полной мере.

Библиографический список

1. Ковшова А.А. Конкурсы педагогического мастерства как инструмент профессионального развития педагога. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konkursy-pedagogicheskogo-masterstva-kak-instrument-professionalnogo-razvitiya-pedagoga/viewer>.
2. Бахтин М.М. Литературно-критические статьи. М.: Художественная литература, 1986. С. 477.
3. Кун Н.А. Легенды и мифы Древней Греции. М.: АСТ; СПб: Полигон, 2006. С. 61.
4. Франс Анатолий. Избранная историческая проза. М.: Правда, 2014. С. 30.
5. Конвэй Динна. Полная энциклопедия мифологических существ. История. Происхождение. Магические свойства. URL: https://royallib.com/read/konvey_dinna/polnaya_entsiklopediya_mifologicheskikh_sushchestv_istoriya_proishozhdenie_magicheskie_svoystva.html#152558
6. Пан // Моя Третьяковка. URL: <https://my.tretyakov.ru/app/masterpiece/8433>.
6. Сазанович С.М. Организация методического сопровождения педагогов по проектированию образовательного процесса, направленного на формирование функциональной грамотности обучающихся в рамках регионального методического актива. Агинское, 2023. 17 с. URL: <https://kipk.ru/events/okruzhniye.html>.

АВТОРЫ НОМЕРА

1. **Абрамов Алексей Николаевич**, преподаватель Центра цифровых трансформаций образования КГАУ ДПО «Красноярский институт развития образования», г. Красноярск, Российская Федерация. E-mail: abramov@kipk.ru
2. **Аверин Степан Петрович**, кандидат педагогических наук, председатель Совета ветеранов системы образования Красноярского края, г. Красноярск, Российская Федерация.
3. **Аверков Михаил Сергеевич**, доцент лаборатории современных форм работы с высокомотивированными обучающимися научно-методического отдела КГАУ ДПО «Красноярский институт развития образования», г. Красноярск, Российская Федерация. E-mail: averkov@kipk.ru
4. **Авдеева Валентина Сергеевна**, заместитель директора по воспитательной работе КГБОУ «Красноярская Мариинская женская гимназия-интернат», г. Красноярск, Российская Федерация. E-mail: kmariinka1@rambler.ru
5. **Агапова Марина Александровна**, заведующий МБДОУ «Детский сад № 10 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по одному из направлений развития детей (познавательного-речевого)», г. Дивногорск, Красноярский край, Российская Федерация. E-mail: divdetstvo10@mail.ru
6. **Андреева Светлана Юрьевна**, кандидат педагогических наук, доцент, проректор по образовательной деятельности, КГАУ ДПО «Красноярский институт развития образования», г. Красноярск, Российская Федерация. E-mail: andreeva@kipk.ru
7. **Бардаков Андрей Васильевич**, кандидат философских наук, член Общественной палаты Красноярского края, директор Архиерейского образовательного центра Красноярской епархии, заведующий лабораторией организации и методики формирования духовно-нравственной культуры кафедры дисциплин общественно-научного цикла и технологий воспитания КГАУ ДПО «Красноярский краевой институт развития образования», г. Красноярск, Российская Федерация. E-mail: kerpc@mail.ru
8. **Волкова Евгения Сергеевна**, заместитель директора по организационно-массовой работе Краевого государственного бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования «Красноярский краевой Дворец пионеров», г. Красноярск, Российская Федерация. E-mail: evgen706@yandex.ru
9. **Глинкина Галина Васильевна**, кандидат педагогических наук, профессор Российской Академии Естествознания, заведующий лабораторией методического обеспечения научно-методического отдела, заведующий лабораторией методического обеспечения научно-методического отдела, доцент кафедры общей и специальной педагогики и психологии КГАУ ДПО «Красноярский краевой институт развития образования», г. Красноярск, Российская Федерация. E-mail: glinkina@kipk.ru
10. **Гусевская Ольга Валерьяновна**, кандидат педагогических наук, доцент, методист Центра непрерывного повышения профессионального мастерства ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования», г. Санкт-Петербург, Российская Федерация. E-mail: gusevsk58@gmail.com
11. **Дрягина Елена Александровна**, заведующий МБДОУ № 310 «Снегири», г. Красноярск, Российская Федерация. E-mail: dou310@mailkrsk.ru
12. **Елистратов Владимир Андреевич**, учитель истории и обществознания КГБОУ «Красноярская Мариинская женская гимназия-интернат», г. Красноярск, Российская Федерация. E-mail: kmariinka1@rambler.ru

- 13. Затомская Антонина Аркадьевна**, студентка, ФГАОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Российская Федерация. E-mail: goberman022@gmail.com
- 14. Зубковская Ирина Борисовна**, кандидат биологических наук, советник при ректорате КГАУ ДПО «Красноярский краевой институт развития образования», г. Красноярск, Российская Федерация. E-mail: zubkovskaya@kipk.ru
- 15. Келерова Анна Борисовна**, воспитатель, инструктор по физической культуре МБДОУ «Детский сад № 10 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по одному из направлений развития детей (познавательного-речевого)», г. Дивногорск, Красноярский край, Российская Федерация. E-mail: kelanyuta@bk.ru
- 16. Китаев Владимир Сергеевич**, преподаватель Центра развития инклюзивного образования, здоровья, безопасности жизнедеятельности, методист Центра непрерывного повышения профессионального мастерства КГАУ ДПО «Красноярский краевой институт развития образования», г. Красноярск, Российская Федерация. E-mail: kitaev@kipk.ru
- 17. Крюковских Галина Михайловна**, методист МБОУ «Тасеевская средняя общеобразовательная школа № 1», с. Тасеево, Тасеевский район, Красноярский край, Российская Федерация. E-mail: gali-1@yandex.ru
- 18. Коршунова Вера Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент, проректор по цифровизации образования, заведующий Центром цифровых трансформаций образования КГАУ ДПО «Красноярский институт развития образования», г. Красноярск, Российская Федерация. E-mail: korshunova@kipk.ru
- 19. Кузьмичёва Полина Константиновна**, заведующий лабораторией современных форм работы с высокомотивированными обучающимися научно-методического отдела, старший преподаватель кафедры дисциплин общественно-научного цикла и технологий воспитания, руководитель проекта «МетаШкола: пространство образовательных трансформаций» КГАУ ДПО «Красноярский краевой институт развития образования», г. Красноярск, Российская Федерация. E-mail: kuzmicheva@kipk.ru
- 20. Лазуткин Андрей Петрович**, кандидат философских наук, доцент лаборатории проектно-аналитической и исследовательской деятельности КГАУ ДПО «Красноярский краевой институт развития образования», генеральный директор Фонда содействия ранней профессионализации «Вектор будущего», г. Красноярск, Российская Федерация. E-mail: charge@mail.ru
- 21. Ломовская Софья Анатольевна**, преподаватель кафедры безопасности жизнедеятельности, ФГАОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Российская Федерация. E-mail: xxx_sofi_xxx@mail.ru
- 22. Морева Наталья Алексеевна**, учитель русского языка и литературы МБОУ «Агинская средняя общеобразовательная школа № 2», с. Агинское, Саянский район, Красноярский край, Российская Федерация. E-mail: Mif106@yandex.ru
- 23. Неговорова Вера Александровна**, методист отдела планирования и организации дополнительного профессионального образования КГАУ ДПО «Красноярский краевой институт развития образования», г. Красноярск, Российская Федерация. E-mail: negovorova@kipk.ru
- 24. Осетрова Наталья Васильевна**, заместитель директора по учебно-воспитательной работе КГБОУ «Красноярская Мариинская женская гимназия-интернат», г. Красноярск, Российская Федерация. E-mail: kmariinka1@rambler.ru
- 25. Пешкичева Татьяна Владимировна**, студентка ФГАОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Российская Федерация. E-mail: peshkicheva.tanya@mail.ru
- 26. Помогаева Полина Викторовна**, старший воспитатель МБДОУ № 310 «Снегири», г. Красноярск, Российская Федерация. E-mail: dou310@mailkrsk.ru

27. Потапова Анастасия Сергеевна, учитель начальных классов ГБОУ «Школа № 695 "Радуга"» Пушкинского района, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация. E-mail: nastya1ts@yandex.ru

28. Пугаева Татьяна Викторовна, учитель-логопед МБДОУ «Детский сад № 10 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по одному из направлений развития детей (познавательного-речевого)», г. Дивногорск, Красноярский край, Российская Федерация. E-mail: yaborova@mail.ru

29. Ромащенко Светлана Ивановна, директор КГБОУ «Красноярская Мариинская женская гимназия-интернат», г. Красноярск, Российская Федерация. E-mail: kmariinka1@rambler.ru

30. Седельникова Лидия Андреевна, аналитик отдела профессионального развития и управления качеством КГАУ ДПО «Красноярский краевой институт развития образования», г. Красноярск, Российская Федерация. E-mail: borisyuk@kipk.ru

31. Сергоманов Павел Аркадьевич, кандидат психологических наук, доцент, руководитель Академической лаборатории ООО «СберОбразование», г. Москва, Российская Федерация.

32. Чиганова Елена Анатольевна, кандидат педагогических наук, ректор КГАУ ДПО «Красноярский краевой институт развития образования», г. Красноярск, Российская Федерация. E-mail: chiganova@kipk.ru

33. Щербакова Евгения Александровна, старший воспитатель, педагог-психолог МБДОУ «Детский сад № 10 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по одному из направлений развития детей (познавательного-речевого)», г. Дивногорск, Красноярский край, Российская Федерация. E-mail: Jekagold@mail.ru

34. Шнайдер Юлия Викторовна, преподаватель Центра цифровых трансформаций образования КГАУ ДПО «Красноярский краевой институт развития образования», г. Красноярск, Российская Федерация. E-mail: shnayder@kipk.ru

35. Якоби Яна Владимировна, студентка, ФГАОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Российская Федерация. E-mail: uakobiyana@gmail.com

Красноярское образование: вектор развития

Научно-методический журнал
2025 – № 1(10)

ISSN 2782-7437

Главный редактор – Чиганова Е.А.
Заместитель главного редактора – Аверков М.С.
Редакторы – Буланкова С.В., Минова Н.М.
Макетирование и вёрстка – Мамедов М.А.

Подписано в печать 17.04.2025
Формат 60×84 1/8. Усл. печ. л. 17,67
Тираж 300 экз.

Отпечатано в типографии
Красноярского краевого института развития образования

660049, Россия,
г. Красноярск, пр. Мира, 76
Тел: (391) 206-99-19 (114)