

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

2021

Выпуск 1 (35)

ISSN 2225-9457

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

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

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

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

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

© СПб АППО, 2021
© Авторы статей, 2021
Подписано в печать 22.03.2021

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

Главный редактор
Гришина И. В., д-р пед. наук, профессор
Зам. главного редактора
Шевелев А. Н., д-р пед. наук, доцент

Редакционный совет:
Вершиловский С. Г., д-р пед. наук, профессор
Захлебный А. Н., д-р пед. наук, профессор, академик РАО
Мамедов Н. М., д-р философ. наук, профессор
Певзнер М. Н., д-р пед. наук, профессор
Сеппо Телла, д-р пед. наук, профессор, Финляндия
Синенко В. Я., д-р пед. наук, профессор, академик РАО
Тарасов С. В., д-р пед. наук, профессор
Тряпицына А. П., д-р пед. наук, профессор, академик РАО
Ясвин В. А., д-р психол. наук, профессор

Редакционная коллегия:
Алексашина И. Ю., д-р пед. наук, профессор
Алексеев С. В., д-р пед. наук, профессор
Крулехт М. В., д-р пед. наук, профессор
Горшков А. С., д-р пед. наук, профессор
Даутова О. Б., д-р пед. наук, доцент
Журавлева О. Н., д-р пед. наук, доцент
Кривицына Е. А., заведующий издательством
Матюшкина М. Д., д-р пед. наук, доцент
Мылова И. Б., д-р пед. наук, доцент
Шингаев С. М., д-р психол. наук, доцент
Уварова Л. И., канд. пед. наук, доцент
Шишерица Г. А., канд. пед. наук, доцент
Чальцева Т. А., канд. пед. наук, доцент
Созонтова О. В., канд. пед. наук, доцент
Макашова В. Н., канд. пед. наук, доцент
Кашаев А. А., канд. пед. наук, доцент

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Игнатъева Г. А.</i> Андрагогика Семена Григорьевича Вершловского – социально-педагогическое открытие для образования взрослых XXI века	4
<i>Шингаев С. М., Кирилова С. А.</i> Непрерывное образование взрослых в трудах С. Г. Вершловского	9
<i>Жебровская О. О.</i> Андрагогика: взрослое отношение к образованию	13
<i>Смольников В. Ю.</i> Этюды к портрету ученого	18

НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

<i>Матюшкина М. Д.</i> Исследование некоторых аспектов цифровой грамотности в проекте «Выпускник петербургской школы»	23
<i>Мылова И. Б.</i> Социально значимые приоритеты реализации программ среднего профессионального образования в дистанционном формате	28

ОТ СЕМЕЙНОГО К ПОСТДИПЛОМНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ: ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА

<i>Алексеев С. В.</i> С. Г. Вершловский и современная проблема профессионального наставничества	32
<i>Коробкова Е. Н.</i> Неформальное образование педагогов в условиях формальных образовательных систем	37
<i>Владимирская О. Д., Лузанова Н. Н.</i> Гуманитарные технологии в повышении квалификации учителей в условиях онлайн-обучения	43
<i>Верстукова Е. Н.</i> Андрагогическое сопровождение деятельности молодых педагогов на этапах адаптации и интеграции в профессию	47
<i>Ахтиева Г. Р.</i> Непрерывное образование как социальное явление	53
<i>Ермолаева М. Г.</i> Рефлексивные заметки на полях «Рабочей книги андрагога»	55
<i>Кузина Н. Н., Щербова Т. В.</i> Научно-практические конференции как пространство развития идей постдипломного образования	60

ВОСПИТАНИЕ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЧЕЛОВЕКА

<i>Муштавинская И. В., Эрлих О. В., Виноградов В. Н., Витте И. Я.</i> Потенциал модели ранней профилизации для позитивной социализации современных подростков	65
<i>Никифорова Е. А., Петрова Е. Г., Шилова О. Н.</i> Цифровая образовательная среда школы и ее влияние на социальные установки обучающихся	69

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

<i>Пискунова Е. В.</i> Исследование лучших практик профессионального развития педагогов в зарубежной школе: изучение кейса Римско-католической школы Св. Марии (Великобритания)	79
---	----

ИЗ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ И ВОЗЗРЕНИЙ

<i>Андреева Ж. О.</i> «Ностальгия по настоящему»	85
<i>Шевелев А. Н.</i> История образования взрослых в современных отечественных педагогических диссертациях	89

ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ	97
------------------------------------	----

ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ	99
--------------------------------	----

АННОТАЦИИ	124
------------------------	-----

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	130
----------------------------------	-----

CONTENTS

MODERN EDUCATION THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PROBLEMS

<i>Ignatyeva G. A.</i> Andragogy of Semyon Grigoryevich Vershlovsky – a social and pedagogical discovery for adult education in the XXI century	4
<i>Shingayev S. M., Kirilova S. A.</i> Continuing adult education in the works of S. G. Vershlovsky	9
<i>Zhebrovskaya O. O.</i> Andragogy: grown-up attitude to education	13
<i>Smolnikov V. Yu.</i> Etudes to the portrait of a scientist	18

SCIENTIFIC RESEARCH OF EDUCATIONAL PRACTICES

<i>Matyushkina M. D.</i> Research of some aspects of digital literacy in the project “St. Petersburg school leaver”	23
<i>Mylova I. B.</i> Socially significant priorities for the implementation of secondary vocational education programs in the distance format	28

FROM FAMILY TO POST GRADUATE EDUCATION: THEORY AND METHODOLOGY

<i>Alekseyev S. V.</i> Professor S. G. Vershlovsky and the modern problem of professional mentoring	32
<i>Korobkova E. N.</i> Non-formal education of teachers in the context of formal educational systems	37
<i>Vladimirskaya O. D., Luzanova N. N.</i> Human Technologies in teachers’ professional development in the context of online learning	43
<i>Verstukova E. N.</i> Andragogical support for the activities of young teachers at the stages of adaptation and integration into the profession	47
<i>Akhtiyeva G. R.</i> Continuing education as a social phenomenon	53
<i>Yermolayeva M. G.</i> Reflexive notes in the margins of the “Andragog’s Workbook”	55
<i>Kuzina N. N., Shcherbova T. V.</i> Scientific and practical conferences as a space for the development of ideas for postgraduate education	60

PERSON’S UPBRINGING AND SOCIALIZATION

<i>Mushtavinskaya I. V., Erlikh O. V., Vinogradov V. N., Vitte I. Ya.</i> Potential of early profilisation model for modern adolescents’ positive socialization	65
<i>Nikiforova E. A., Petrova E. G., Shilova O. N.</i> School digital educational environment and its impact on the students’ social attitudes	69

FOREIGN EXPERIENCE IN THE EDUCATIONAL SYSTEMS DEVELOPMENT

<i>Piskunova E. V.</i> Study of the best practices of teachers’ professional development in a foreign school: case study of the Roman Catholic School of St. Mary (UK)	79
--	----

FROM THE HISTORY OF PEDAGOGICAL IDEAS AND BELIEFS

<i>Andreyeva Zh. O.</i> “Nostalgia for the present”	85
<i>Shevelev A. N.</i> The History of Adult Education in Modern Russian Pedagogical dissertations	89

ACADEMIC LIFE CHRONICLE	97
--------------------------------------	----

OVERVIEWS AND REVIEWS	99
------------------------------------	----

SUMMARIES	124
------------------------	-----

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS	130
--	-----

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.013.83

Г. А. Игнатьева

АНДРАГОГИКА СЕМЕНА ГРИГОРЬЕВИЧА ВЕРШЛОВСКОГО – СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОТКРЫТИЕ ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ XXI ВЕКА

Масштаб и глубина концептуальных идей С.Г. Вершловского, совокупность которых составляет социально-педагогическое открытие XX столетия в области образования взрослых, определяют необходимость вернуться в историческую точку их зарождения, в период научно-исследовательской и образовательной деятельности С.Г. Вершловского, создавшего и возглавившего первую в отечественном дополнительном профессиональном образовании кафедру педагогики и андрагогики.

Горизонт андрагогической парадигмы постдипломного образования педагогов был обозначен С.Г. Вершловским в форме постановки беспрецедентной для социально-гуманитарного научного знания задачи: становление позиции андрагога, владеющего уникальным метапредметным содержанием и универсальной технологией «вживания» данного содержания и опыта в широкий поликультурный контекст социокультурной действительности, способного конструировать новые эталоны (нормы) и средства профессиональной деятельности, осуществляя, тем самым, их экспертизу и «ренормирование» образовательной практики.

Перед Семеном Григорьевичем Вершловским стояли сразу две проблемы. Во-первых, совместно со своими учениками ему предстояло вернуться к новой интерпретации постдипломного образования педагогов, ставшего предметом активного рефлексивного осмысливания и рационального анализа, органично «вплести его» в жизнедеятельность взрослого человека и непрерывного образования взрослых в целом.

Подобная проблематизация постдипломного образования педагогов в ракурсе непрерывного образования взрослых предполагала поиск способов преобразования сложившейся практики, ее научного осмысления в широком социокультурном контексте в рамках новых аксиологических оснований и принципов зарождающейся новой социальной и образовательной предметности – практической андрагогики, обеспечивающей условия и механизмы для свободного и опережающего развития рефлексивно-деятельностных, интеллектуально-волевых, духовно-нравственных возможностей каждого человека на протяжении всей его жизни.

Отсюда – вторая точка проблематизации: С.Г. Вершловскому необходимо было экспериментально нащупать (точнее и не скажешь, именно «как бы вручную») и утвердить главный смысл, абрис и структуру формирования нового контингента организаторов образовательной деятельности взрослых людей – андрагогов.

Выделение обозначенных проблем ставит вопрос о научно-исследовательском обеспечении постдипломного образования педагогов в разных его проявлениях и формировании особого понятийно-категориального аппарата андрагогической научной школы С.Г. Вершловского: андрагог, возраст, образование взрослых, взрослый обучающийся, андрагогическая модель обучения, андрагогическое сопровождение, андрагогическая подготовка, андрагогическая компетентность, саморазвитие, самообразование, самореализация и др. [1, 2].

Исследование феномена становления позиции андрагога в системе постдипломного образования

педагогов дает возможность представить в настоящей статье научную интерпретацию андрагогического подхода С. Г. Вершловского как определенной совокупности взаимосвязанных ценностей, целей, принципов, методов научно-исследовательской и практической деятельности применительно к разработанной автором статьи проектно-преобразующей парадигме в условиях постдипломного образования педагогов [3, 4].

Центральным предметом рассмотрения андрагогики С. Г. Вершловского является, на наш взгляд, категория «социализация взрослых», в которой «влияние образования на социальное становление взрослых» рассматривается ученым в контексте идеи непрерывного образования. Особую значимость образование как фактор социализации взрослых приобретает в период кризиса человека, когда оно становится ведущим условием его выживания, самозащиты и ключевым компонентом его жизнедеятельности [5, с. 5–7].

Интеграцию таких функций непрерывного образования, как формирование социально-профессиональной мобильности человека и рефлексивных механизмов самореализации и самоорганизации? С. Г. Вершловский характеризует «как индивидуальную и национальную стратегию выживания». Обозначенные в этом концепте социокультурные вызовы приобретают особую актуальность в настоящее время для выдвижения новых стратегических направлений развития образования взрослых в рамках направлений стратегического развития Российской Федерации на период до 2030 года, обозначенных в указе Президента РФ [6].

В дефиниции понятия «непрерывное образование взрослых» С. Г. Вершловский акцент ставит именно на ценностно-смысловую составляющую: «образование взрослых есть сфера целенаправленного развития взрослого человека» [7, с. 69–85], это социальный институт, отвечающий запросам общества, а потому ему противопоказана жесткая регламентация «сверху», ибо всякая попытка жесткой централизации и контроля неизбежно ведет к свертыванию деятельности этого института [8, с. 4–5].

В рамках культурного, образовательного и научно-исследовательского сотрудничества с зарубежными (М. Дюрко, Б. Суходольский, А. Моль, М. Ноулз, Дж. Килд) и отечественными (Л. И. Анцыферова, В. Г. Воронцова, А. В. Даринский, Ю. Н. Кулюдкин, Л. Н. Лесохина, В. Г. Онушкин, Г. С. Сухобская) учеными в научной школе С. Г. Вершловского сформировалось целостное представление о непрерывном образовании как факторе социализации взрослых, что отражено в шести базовых признаках данной категории:

пространственная форма, личностный параметр образованности, наличие организационных форм обучения, институциональная характеристика образования, структурно-содержательная характеристика образования взрослых и непрерывное образование взрослых как стадийный, целостный и пожизненный процесс [5, с. 82–98].

В настоящее время обобщенная характеристика признаков непрерывного образования взрослых является одним из теоретических оснований построения кафедрой педагогики и андрагогики Нижегородского института развития образования пространственной модели дополнительного опережающего образования педагогов и андрагогической модели самоопределяемого обучения педагогов [3, 4].

Вторым концептом андрагогики С. Г. Вершловского, который может выступать в качестве ценностно-целевого основания построения возрастно-нормативной модели дополнительных профессиональных программ в системе постдипломного образования, является категория «взрослый как объект и субъект социализации» [1, 2].

Раскрывая суть категории «взрослый», ученый делает акцент на способности человека решать задачи разного типа и вида, определяя необходимость учитывать данное обстоятельство при организации процесса обучения на основе «технологий образования взрослых как системы способов, принципов, приемов и антропологических средств, адекватных особенностям позиции взрослых» [8, с. 8–9]. Возраст при этом понимается не как психологическая характеристика календарного периода жизни, а как форма личностного развития человека, выраженная в умении решать жизненные задачи.

Рассмотрение норм развития педагога с точки зрения возрастно-психологических и педагогических условий становления субъекта деятельности в профессиогенезе является характерным и для психолого-бытийного подхода (С. Г. Вершловский, Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская) и для антрополого-со-бытийного подхода (Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков) применительно к постдипломному образованию педагогов.

По утверждению С. Г. Вершловского, именно в контексте индивидуальных проектировочных норм педагог-профессионал воспринимается как субъект профессиональной деятельности, для которого показатели профессионального развития и индивидуальные свойства личности существуют нераздельно. Это обусловлено вариативностью индивидуальных проектировочных норм, которые, в свою очередь, определяются ценностными ориентирами личности педагога и индивидуальными возможностями профессионального саморазвития.

Таким образом, исходя из данного понимания педагогической нормы, «возраст» человека характеризует степень его самопринятия и стремление к самосовершенствованию, показателями чего являются события педагогической среды – результаты решения педагогических задач. Соотношение категорий самопринятия и самосовершенствования, инициативности и исполнительности при решении профессиональных задач было положено в основу создания разных типологических моделей профессионального развития педагога как субъекта деятельности.

В типологической модели, разработанной С.Г. Вершловским, построенной на соотношении инициативности и исполнительности в социальной активности педагога, решающего образовательные задачи, обозначены следующие социальные позиции учителя:

- учитель – институциональный функционер – ориентирован на передачу социального опыта, четкое исполнение должностных обязанностей на основе педагогических стереотипов, с опорой на учебно-дисциплинарную модель общения;
- учитель-просветитель – прежде всего наставник, воспитатель молодого поколения, и затем уже, специалист-предметник, его «слабым местом» является отсутствие реалистического восприятия действительности;
- учитель-радикал – ориентирован на реализацию в образовании собственных целей и ценностей, для которого учащиеся – объект педагогического воздействия;
- учитель-профессионал – высококвалифицированный специалист, активный деятель, творческая личность [9].

Деятельность учителя в первых трех позициях носит адаптивный характер по отношению к индивидуальному развитию учащихся, направлена на приспособление к наличной ситуации.

Напротив, цель деятельности учителя-профессионала – развитие личности обучающихся. Учитель-профессионал отличается творческой самостоятельностью, он, опираясь на опыт ребенка, выступает в качестве «соавтора в определении целей образования, творца в сфере содержания образования, организации и методики обучения» [9, с. 10]. Таким образом, исходным посылом профессионального развития учителя, по мнению С.Г. Вершловского, служит высокий уровень его социально-профессиональной активности.

Огромную роль в формировании социально-профессиональной активности педагога-профессионала в современном обществе играют противоречия, к которым С.Г. Вершловский относит следующие группы:

- противоречия между низкой социальной поддержкой учителя и профессиональными аспектами его деятельности; между быстро меняющейся социально-образовательной ситуацией и сложившимся стилем деятельности;
- противоречия между творческими устремлениями педагога и сложившимися педагогическими канонами;
- противоречия между усилиями, вложенными в образовательный процесс, и образовательными результатами и показателями развития обучающихся, а также между рациональным анализом педагогических явлений и их эмоциональной оценкой.

Разрешение данных противоречий предполагает выстраивание системы профессиональных ценностей и педагогических позиций, что означает методологическое и позиционное самоопределение педагога.

Рост профессиональной педагогической зрелости и трансформацию профессионально-педагогического потенциала С.Г. Вершловский связывает с накоплением педагогического опыта и с психологическими особенностями периодов протекания жизни человека. Он выделяет три возрастных этапа профессиональной жизнедеятельности учителей: этап начала профессиональной деятельности (до 30 лет), этап профессиональной зрелости (30–50 лет), этап завершения профессиональной деятельности (после 50 лет) [9]. Именно изменениями психофизиологической активности в связи со временем проживания и деятельности объясняет С.Г. Вершловский особенности проявления профессиональных качеств педагога в разные этапы его профессиональной жизнедеятельности.

Проведенный анализ вклада научной школы С.Г. Вершловского в создание моделей профессионального развития и саморазвития педагога в системе постдипломного образования позволяет сделать вывод, что способами профессионального развития являются методологическое, позиционное самоопределение и возрастные переходы, а средствами – самосознание и самопознание, педагогическое образование и самообразование, самоуправление и самопроектирование, совершенствование педагогических умений и способностей, усиление педагогической направленности, педагогических функций и совершение позитивных педагогических поступков, самопринятие и самоотторжение, рефлексия профессиональной жизнедеятельности, гармоничное сочетание инициативности, исполнительности и т. д.

Раскрытие содержания типологической модели образования взрослых и представлений о педагогической норме развития человека в профессиогенезе в русле андрагогики С.Г. Вершловского

подводит нас к необходимости представления типа и форматов обучения педагогов в системе постдипломного образования, целенаправленно ориентированной на выращивание педагога-профессионала – носителя деятельностной андрагогической позиции [1, 2].

Перестройка организационно-управленческих связей в системе постдипломного образования от информирующей к проблемной (рефлексивной) модели профессионального развития учителя предполагает развитие у него целого ряда умений: видеть в учебной (конкретной) ситуации проблему и переводить ее в задачу; входить в кооперацию между субъектами деятельности и создавать структуру управления в виде проектных команд, строить открытую систему оценки результатов и качества собственной деятельности, объединяющую различные формы педагогической рефлексии, проводить независимую экспертизу, видеть и понимать самоценность новой инициативы участников образовательного процесса [10, с. 25–28].

Разработанная С.Г. Вершловским и описанная в многочисленных работах его последователь технология непрерывного образования взрослых, включающая технологию групповой работы с использованием метода конкретных ситуаций, деловые игры, дистанционное обучение, технологии творческих мастерских, учебной фирмы, мастерской будущего, модульную подготовку, стала основанием для проектирования и сценирования новых форматов работы со взрослыми обучающимися [11].

Следует отметить, что созданное С.Г. Вершловским уникальное образовательное сообщество петербургских школ-лабораторий, объединяющее ученых и практиков, обладающих

высоким научно-прогностическим потенциалом, направленностью на создание в социальной сфере нового профессионального мышления, сознания и новых форм деятельности, стало существенным основанием и социально-педагогической предпосылкой для построения научно-образовательной практики и сетевой пространственной соорганизации педагогов и образовательных организаций в Нижегородской области в рамках федеральной инновационной площадки «Проектно-сетевой институт инновационного образования» в системе дополнительного профессионального образования [12].

Творческое и научное наследие С.Г. Вершловского – основоположника отечественной андрагогической школы, можно определить как «метатеорию непрерывного педагогического образования» [10, с. 7], в горизонте которой осуществляется построение антропопрактики развития «человеческого в человеке» через разработку научно-организационного обеспечения социального заказа на создание новой кадровой инфраструктуры системы дополнительного профессионального образования.

Таким образом, вопрос о возможности становления институционального статуса андрагогики в системе дополнительного профессионального образования педагогов или степени ее андрагогизации «во многом осложнен отсутствием специальной подготовки научных работников в этой сфере и специфического образования преподавателей, способных обучать взрослых» [10, с. 25]. В первую очередь это вопрос об андрагогических способах и средствах развития идей С.Г. Вершловского с целью их культурно-нормативного оформления и реализации в условиях непрерывного и опережающего образования взрослых.

Список литературы

1. *Вершловский С.Г.* Общее образование взрослых: стимулы и мотивы. М.: Педагогика, 1987. 184 с.
2. *Вершловский С.Г.* Взрослый как субъект образования // Педагогика. 2003. № 8. С. 3–8.
3. *Игнатьева Г.А., Тулупова О.В.* Нижегородские авторские школы: от инновационной идеи к практике инновационного образования. Научно-практический альманах. Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2017. 318 с.
4. *Игнатьева Г.А., Тулупова О.В.* Содержательно-деятельностный контекст постдипломного образования педагогических и научно-педагогических кадров: от теории к практике. Практико-ориентированная монография. Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2017. 366 с.
5. Социализация взрослых: учебное пособие. СПб.: Спец-Лит, 2002. 272 с.
6. Указ Президента РФ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» от 21 июля 2020 г. № 474. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74304210/> (дата обращения: 09.11.2020).
7. Образование взрослых: реальности, проблемы, прогноз / под ред. С.Г. Вершловского. СПб.: УПМ, 1998. 112 с.

8. Технологии образования взрослых. Пособие для тех, кто работает в системе образования взрослых / под общ. ред. О. В. Агаповой, С. Г. Вершловского, Н. А. Тоскиной. СПб.: КАРО, 2008. 176 с.
9. *Вершиловский С. Г.* Педагог эпохи перемен, или Как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя. М.: Сентябрь, 2002. 160 с.
10. *Вершиловский С. Г.* Андрагогические подходы к постдипломному образованию // Академический вестник: научный журнал. СПб.: СПбАППО, 2008. Вып. 3. 80 с.
11. Уроки для взрослых: пособие для тех, кто работает в системе образования взрослых / О. В. Агапова [и др.]. СПб.: [б. и.], 2007. 80 с.
12. *Бармин Н. Ю., Игнатьева Г. А.* Федеральная инновационная площадка Министерства образования и науки РФ «Проектно-сетевой институт инновационного образования». Информационные материалы к стендовому докладу. Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2012. 44 с.

УДК 374.7

С. М. Шингаев, С. А. Кирилова

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ В ТРУДАХ С. Г. ВЕРШЛОВСКОГО

Ноябрь 2007 года, академия, заседание кафедры психологии. Именно тогда один из авторов статьи – Сергей Михайлович Шингаев – первый раз встретился с Семеном Григорьевичем Вершловским. Совместная работа двух ученых протекала как в научной плоскости, поскольку был ряд тем, в рамках которых их научные интересы и поиски пересекались, так и в неформальной сфере.

Примечательно, что тема, которой посвящена статья – непрерывное образование взрослых – разрабатывалась С. Г. Вершловским на протяжении нескольких десятилетий. И также на протяжении почти 20 лет она выступает темой, вызывающей наибольший интерес у авторов статьи.

Стоит подробно остановиться на том вкладе, который внес Семен Григорьевич в разработку, обоснование и наполнение глубоким содержанием самого феномена непрерывного образования через призму рассмотрения его в процессе жизнедеятельности человека. В рамках отдельно взятой статьи, безусловно, невозможно раскрыть все многообразие представленных в трудах С. Г. Вершловского наработок. Это ждет своих исследователей в рамках написания монографий, диссертаций. Мы же остановимся на ключевых, на наш взгляд, так сказать реперных точках в работах Семена Григорьевича, касающихся заявленной темы.

Еще в 1998 году в работе «Образование взрослых: реальности, проблемы, прогноз» прозвучали те положения, которые потом легли в основу проблематики научно-педагогической школы С. Г. Вершловского: «В процессе обучения (самообучения) со взрослыми людьми, должны произойти „два превращения“». Первое – трансформация личности на уровне „Я – учащийся“, связанная с формированием мотивов образовательной деятельности. Второе – формирование новой общности, пусть даже временной, где образовательные ценности на время обучения становятся доминирующими. Они содействуют разрушению психологических барьеров, формированию личности, ощущающей уверенность в своих силах в избранной профессии и владеющей методологией непрерывного образования... Образование взрослых должно дать индивиду возможность приобрести гибкость и способность предвидеть, активно участвовать в создании новых экономических, культурных ценностей, вырабатывать способность

к экономическим преобразованиям и социальным переменам... Среди многообразных форм и видов непрерывного образования взрослых особое место занимает дополнительное, осуществляемое человеком в соответствии с его требованиями и интересами. Оно – важный фактор развития ценностных ориентаций личности и системы образования в целом...» [1, с. 11].

Важно обратить внимание на два момента. Первый – это личностные, психологические изменения, возникающие в процессе обучения взрослых на том или ином этапе жизненного пути. И второй – опора на систему ценностей, среди которых развитие, познание, образование занимают важнейшее место. На наш взгляд, это главное и существенное во взглядах Семена Григорьевича, поскольку создает фундамент собственно непрерывного образования человека.

Стоит отметить, что, несмотря на то что С. Г. Вершловского принято считать прежде всего ученым-педагогом, в его взглядах существенное место занимала психологическая составляющая. И в этом его подход близок к темам идеям, которые занимали ученых ленинградской, а впоследствии петербургской научной психологической школы. Если до 1970-х годов интерес к профессиональной деятельности человека носил скорее дискретный характер и заключался в основном в изучении отдельных аспектов, сторон, этапов профессионального пути, то в дальнейшем представители ленинградской научной школы все чаще стали указывать на важность рассмотрения человека в ракурсе всего жизненного, в том числе и профессионального пути. Так, в 1968 году Б. Г. Ананьев в монографии «Человек как предмет познания» указывал: «Фазный характер развития социальной активности проявляется в смене состояний основной (творческой, профессиональной) деятельности и может быть более или менее точно определен хронологически-биографическим методом. Каждая из этих фаз: подготовительная, старт, кульминация („пик“), финиш – характеризует структурное изменение субъекта деятельности» [2, с. 161].

В дальнейшем развитие этой точки зрения происходило в рамках психологии труда. Так, в 1972 году Г. С. Никифоров высказал идею о том, что «проблема обеспечения надежности человека-оператора в системах „человек – машина“ носит

эволюционный характер и должна решаться в определенной последовательности. Формирование и поддержание требуемого уровня надежности человека-оператора распределяется во времени на ряд последовательно сменяющихся друг друга этапов, начиная с выбора профессии, на каждом из которых решаются свои специфические задачи» [3, с. 8].

В 1989 году Г.С. Никифоров дает расширенную трактовку своей позиции и впервые вводит в рассмотрение концепцию психологического обеспечения профессиональной деятельности [4]. Ее центральная идея заключается в том, что речь должна идти о сквозном психологическом обеспечении в принципе любого вида профессиональной деятельности от «входа» в профессию и до «выхода» из нее. Осуществить психологическое обеспечение профессиональной деятельности – это значит воплотить в ее реализации все те уже известные и апробированные психологические знания, которые помогут в конечном счете достигать максимально возможной надежности, эффективности, качества выполнения человеком своих профессиональных функций на каждом из этапов деятельности. Успех практической реализации предложенной концепции самым непосредственным образом зависит от должного наличия и совершенства методических средств, применяемых при решении тех или иных задач в рамках таких в самом общем плане взаимосвязанных, распределенных во времени и последовательно сменяющихся друг друга этапов, как профессиональное самоопределение («вход» в профессию), профессиональная подготовка, профессиональная адаптация, регулярная профессиональная деятельность, повышение профессиональной квалификации, «выход» из профессии (адаптация к новым условиям жизнедеятельности) [5].

Схожих взглядов придерживался и С.Г. Вершловский, показавший, как на разных этапах социализации взрослых происходит сознательное и целенаправленное превращение тех или иных институтов социализации в источник и средство образовательной деятельности: «... на этапе школьного обучения доминирует „ролевая“ концепция социализации... она заключается в формировании готовности учащихся к выполнению социальных ролей, „набор“ и содержание которых задаются обществом. К важнейшим компонентам готовности к взрослой жизни могут быть отнесены: готовность к продолжению образования („человек обучающийся“), к сознательному выбору профессии („человек работающий“), к рациональному проведению досуга („человек отдыхающий“), к семейной жизни („человек семейный“) и т. д. На последующих этапах жизни... образование нацелено на компенсацию функциональной

неграмотности, развитие компетентности в различных сферах жизни... соответственно взрослые „выстраивают“ для себя разное содержание образования: от сугубо профессионального до общекультурного, от фрагментарного до систематического...» [6, с. 217–218].

Одна из фундаментальных работ, в которой описывается специфика непрерывного образования на разных этапах жизненного пути человека, – это, безусловно, монография С.Г. Вершловского «Непрерывное образование. Историко-теоретический анализ феномена», увидевшая свет в 2008 году. В ней приводится глубокий анализ образования как процесса, сопровождающего человека на всем протяжении жизни. Здесь, как и ранее, указывается на важность личностного смысла образования для человека, когда оно способно удовлетворять потребности субъекта образования, то есть становится ценностью. Раскрывая особенности разных жизненных этапов, С.Г. Вершловский выделяет на каждом из них ключевые моменты. Так, одной из специфических ценностей молодых людей, обучающихся в средней и высшей школе, выступает направленность на будущее: выбор профессии, референтной группы, образа жизни. Здесь процесс личностного и профессионального самоопределения детерминирует отношение молодых людей к образованию [7].

Стоит отметить фундаментальные исследования выпускников петербургских школ, начатые С.Г. Вершловским и продолженные его учениками и последователями – сотрудниками и аспирантами кафедры педагогики и андрагогики СПб АППО [8]. Изучение особенностей непрерывного образования на этапе школьного обучения осуществляется через анализ динамики показателей, характеризующих способность выпускников петербургских школ адаптироваться к требованиям социокультурной среды (функциональная грамотность), отвечать вызовам рынка и его запросам (компетентность), решать проблемы, касающиеся выбора жизненного пути, целей и смысла деятельности (духовность).

Качественное своеобразие следующего этапа жизни обусловлено непосредственным включением человека в профессиональную деятельность. «Взрослые хотят видеть прямую связь подлежащих усвоению знаний с их профессиональной или личной жизнью... Потребность в новых знаниях возникает тогда, когда человек сталкивается с проблемами, требующими решения. ...Наряду с актуальной мотивацией, побуждающей взрослых повышать свою профессиональную компетентность, возрастает их желание компенсировать неудовлетворенные потребности: „снять“ накопившееся за время работы фрустрации, преодолеть

комплексы и тревоги, расширить социальные контакты... Этап третьего возраста вносит свои существенные коррективы в отношении к образованию. Трудности возникают у тех, кто имел низкий уровень образования, негативный опыт обучения, полученный в школе, не верит в свои силы... Социальная изоляция, испытываемая ими, превращает их в потребителей, следующих навязываемым стереотипам и готовым схемам. Они избегают принимать собственные решения.... Образование становится значимым для них, если его содержание основывается на учете жизненного опыта и позволяет приобрести новые знания и умения, необходимые для повседневной жизни...» [7, с. 60–81].

В последующих работах С. Г. Вершловский раскрываются, в частности, основные периоды жизни взрослого и возникающие на этом пути кризисы [9]. На примере учительской профессии рассматриваются кризисы адаптации к профессии, рутинной работы и профессионала с большим стажем. Показано, что одним из важных условий успешного выхода из кризисного состояния является включенность взрослых в систему непрерывного образования, в частности неформального.

Применительно к этапу адаптации выпускников педагогических вузов к профессиональной деятельности, Семен Григорьевич поднимал вопрос о профессиональном одиночестве молодого учителя, о перенасыщенности образовательного процесса информационными технологиями и о том, почему, несмотря на хорошую техническую оснащенность, дети продолжают жаловаться на скучные уроки: «...Сильно снизился уровень подготовки молодых учителей. Здесь, конечно, большая вина высшей школы. И то, что происходит сейчас с высшей школой, когда все больше и больше педагогические вузы трансформируются в университеты, когда сокращается психолого-педагогическая подготовка учителей, когда сокращается количество часов на практику, пассивную и активную, неизбежно приводит к тому, что начинающий учитель плохо подготовлен к работе с детьми в современной ситуации» [10, с. 285–298].

Рассматривая систему образования взрослых как объект прогнозирования [11], С. Г. Вершловский подробно анализирует еще один этап жизнедеятельности, связанный (по классификации Г. С. Никифорова) с повышением профессиональной квалификации человека. Представляется чрезвычайно важным определением главного назначения образования взрослых – удовлетворение индивидуальных потребностей и интересов людей в период их самостоятельной жизни, повышение их компетентности, то есть способности самостоятельно улучшать свои экономические, социальные, политические и культурные условия

жизни. А это лежит в основе успешности деятельности, что является одним из показателей уровня самореализации личности. Успешный профессиональный работник способен трансформировать свою профессиональную деятельность, улучшая способы, приемы и средства профессиональной деятельности, расширяя спектр применения своих сил, должен креативно решать задачи профессиональной деятельности. При условии успешности профессиональной деятельности происходят развитие и личностный рост специалистов.

Успешность деятельности зависит от внешних и внутренних причин. К внешним признакам успешности относятся объективные критерии успеха, заданные обществом и применяемые к отдельному человеку окружающими его людьми: требования, нормы и ограничения, связанные с требованиями конкретной профессии и наличием профессиональных знаний, умений, навыков и значимых качеств. То есть это социально-значимые достижения личности. К внутренним факторам успешности относятся индивидуально-психологические свойства и особенности, способности, мотивация, самооценка, уровень притязаний, жизненная позиция, стремление к саморазвитию, уверенность в себе, адекватная самооценка, способность к самоконтролю [12].

Здесь автором сформулировано принципиальное выделение двух ведущих подсистем: профессиональной и общекультурной (общее образование). Если первая связана с повышением квалификации, профессиональной переподготовкой взрослых, то вторая – с удовлетворением «внепрофессиональных» потребностей людей как граждан, родителей, представителей тех или иных этнических общностей, как личностей и т. д. Разрешению противоречий, лежащих в основе системы «взрослый – образование», таких как распространяющаяся коммерциализация образования с сокращенными сроками обучения и необходимость развития личности педагога, повышения его общей культуры, потребности взрослых в социальных и общекультурных знаниях и ограниченные возможности получения их, и была посвящена все научная, подвижническая, преподавательская деятельность Семена Георгиевича.

Здесь уместно сказать о разработанной авторами статьи концепции психологического обеспечения профессионального здоровья, предполагающей сопровождение человека на всех этапах его жизненного пути:

- закладывание основ профессионального здоровья на этапе профессионального самоопределения («входа» в профессию, выбора профессии школьниками) и этапе профессиональной подготовки;

- становление профессионального здоровья молодых специалистов на этапе адаптации к профессиональной деятельности;
- поддержание профессионального здоровья на этапе регулярной профессиональной деятельности (прежде всего, повышение стрессоустойчивости в профессиональной деятельности);
- выявление психологических факторов профессионального здоровья: системы ценностей, индивидуально-психологических особенностей, стресс-факторов профессиональной деятельности, стратегий преодоления стрессовых ситуаций;
- поддержание профессионального здоровья на этапе повышения профессиональной квалификации;
- сохранение профессионального здоровья на этапе «выхода» из профессии.

В предлагаемой концепции психологического обеспечения профессионального здоровья представлены основные положения теоретико-методологического, методического и прикладного характера, раскрывающие: методологические принципы, структурно-функциональную модель, этапы (с указанием по каждому этапу – цели, содержания, методического обеспечения), программы, обеспечивающие психологическое обеспечение профессионального здоровья на всем протяжении его профессионального пути [13].

В заключение надо отметить, что идеи Семена Григорьевича, без сомнения, будут находить своих последователей, разрабатывающих различные аспекты сопровождения человека на разных этапах его жизнедеятельности.

Список литературы

1. *Вершиловский С. Г.* Образование взрослых: реальности, проблемы, прогноз. СПб.: СПб АППО, 1998. 161 с.
2. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. Л.: Изд. ЛГУ, 1968. 340 с.
3. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности: теория и практика / под ред. Г. С. Никифорова. СПб: Речь, 2010. 816 с.
4. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / под ред. Ю. Н. Голубева. Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. 188 с.
5. *Шингаев С. М., Никифоров Г. С.* Становление концепции психологического обеспечения профессиональной деятельности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16: Психология. Педагогика. 2013. № 3. С. 15–24.
6. *Вершиловский С. Г.* Социализация взрослых: учебное пособие. СПб.: СпецЛит, 2002. 269 с.
7. *Вершиловский С. Г.* Непрерывное образование. Историко-теоретический анализ феноменов. СПб.: СПб АППО, 2008. 154 с.
8. *Вершиловский С. Г., Матюшкина М. Д.* Изменения в социально-педагогическом портрете выпускника петербургской школы // Вопросы образования. 2011. № 1. С. 99–113.
9. *Вершиловский С. Г.* Взрослость как категория андрагогики // Вопросы образования. 2013. № 2. С. 285–298.
10. *Вершиловский С. Г.* О проблемах молодых учителей. Интервью // «Информатизация. Образование. Качество». Электронный образовательный альманах. 16.11.2014. URL: <https://iok-journal.ru/publication.htm?pub=1> (дата обращения: 21.02.1021).
11. *Вершиловский С. Г.* Система образования взрослых как объект прогнозирования // Академический вестник Института образования РАО «Человек и образование». 2010. № 1 (22). С. 16–21.
12. *Кирилова С. А.* О связи эмоционального интеллекта и успешности профессиональной деятельности. // Международное сотрудничество в образовании. 2019. Вып. 1. С. 132–140.
13. *Шингаев С. М.* Психологическое обеспечение профессионального здоровья менеджеров: дис. ... д-ра психол. наук / СПбГУ. СПб., 2014. 566 с.

УДК 37.013.83

*О. О. Жебровская***АНДРАГОГИКА: ВЗРОСЛОЕ ОТНОШЕНИЕ К ОБРАЗОВАНИЮ**

Чуть больше пяти лет нет с нами Семена Григорьевича Вершловского. И очень не хватает его удивительной жизненной мудрости, высокой культуры, тонкой иронии, поразительных знаний и большого сердца. Любви к жизни и неизменно-го оптимизма, даже если он оказывался, как Дон Кихот, один на один с не оставляющими надежды ветряными мельницами. Всех тех замечательных его качеств, которые притягивали к нему разных людей, собирали в «круг Вершловского». И мы снова и снова читаем его работы, вспоминаем официальные и неформальные встречи с Семеном Григорьевичем, чтобы заполнить то ощущение пустоты и несправедливости, которое возникает, когда уходят по-настоящему близкие люди.

Одной из самых важных, самых любимых Семеном Григорьевичем научных идей была, несомненно, идея андрагогики, блестяще реализованная им не только в образовании взрослых, но и в понимании «взрослого» отношения к образованию. От почти случайного появления термина «андрагогика» до наших дней пройден большой путь. И мы даже сегодня не всегда понимаем, что его сутью стала не терминологическая игра, не попытка вырастить новое дерево на старом педагогическом поле, но появление нового тренда в образовании, связанного с ответственностью и свободой самого человека «внутри» образования.

Научный спор, так ярко разгоравшийся в 70–90-е годы XX века, после «поискового этапа», во время «автономного» и «структурного» этапов развития андрагогики (выделенных С. Г. Вершловским [1]), не мог не захватить его как ученого. Сегодня же мы наблюдаем некоторое внешнее угасание интереса к андрагогике (если судить по количеству публикаций на эту тему, частоте встречаемости самого термина в научных текстах), но, вместе с тем, повышение внимания к внутренним процессам андрагогики. К тем явлениям, которые были включены С. Г. Вершловским в «этап саморазвития» андрагогики (с 1990-х годов и по настоящее время). В качестве отличительной особенности этого этапа Семен Григорьевич выделил «растущую субъективизацию статуса, целей и ценностей образования взрослых и одновременно возрастающую его социальную, социокультурную и социально-психологическую значимость как „ключа в XXI век“, по версии ЮНЕСКО. Если на предыдущих этапах опыт

и исследования в смежных науках „питали“ андрагогику, то важнейшая особенность нового этапа заключается в активном „обратном“ влиянии науки на практическую деятельность и исследования различных аспектов образования» [1, с. 6]. Сегодня андрагогика, даже оставаясь в научной тени, создает новое образование в широком смысле этого слова. «Обучение „по-взрослому“ в определенной мере должно переноситься и в „детское обучение“, поскольку любая гуманистическая модель обучения основывается на уважении к обучающемуся» [2, с. 101].

Возможно, впервые мы задумались об этом благодаря андрагогике и огромному научному и человеческому вкладу С. Г. Вершловского. Сейчас мы наблюдаем настоящий образовательный взрыв, подобный научно-техническому прогрессу в промышленности, «зеленой революции» в сельском хозяйстве. Образование теряет привязку к детству и юности, исключительную принадлежность к школьному и студенческому этапам жизни человека, функцию подготовки к взрослому состоянию, приобретая все большее влияние на нашу жизнь.

Происходит то, что увидел и описал Семен Григорьевич: «Взрослые, отличающиеся активной образовательной позицией, находят себя в образовании, фактически сливающимся с жизнью. Их познавательные интересы не ограничиваются профессиональной сферой. Для этой категории взрослых нет „лишних“, „избыточных“ знаний» [2, с. 107]. Для таких людей образование в структуре жизненных ценностей выходит на ведущие позиции, становится маркером, позволяющим определить жизненную позицию человека, степень гармоничности его жизни, способом решения проблем и ориентиром в «золотом» возрасте.

Если оставить «за кадром» собственно андрагогическую составляющую, андрагогику как компонент качества жизни взрослого человека, пожилого человека, то что может дать андрагогика сегодня для системы общего и профессионального образования? Каким образом она может повлиять на то, как воспитатель, школьный учитель и преподаватель вуза выстраивают диалог с теми, кого образуют?

Известное сравнение андрагогической модели образования с педагогической дает большое количество пищи для размышлений (табл. 1).

Таблица 1

Сравнение педагогической и андрагогической моделей обучения (по М. Ш. Ноулзу) [3, с. 97–98]

Параметры	Педагогическая модель	Андрагогическая модель
Самосознание обучающихся	Ощущение зависимости	Осознание возрастающей самоуправляемости
Опыт обучающихся	Малая ценность	Богатый источник обучения
Готовность обучающегося к обучению (мотивация)	Определяется внешними факторами	Определяется необходимостью решать жизненно важные проблемы
Применение полученных знаний	Отсроченное	Немедленное
Ориентация в обучении	На учебный предмет	На решение проблемы
Психологический климат	Ориентирован на авторитет преподавателя	Неформальный, основанный на взаимном уважении и совместной работе

Сравнение явно не в пользу педагогической модели. И именно поэтому все современные изменения в педагогике, от нормативной базы до реального положения дел в классе или аудитории позволяют увидеть тенденцию перехода от педагогической модели к андрагогической. Во ФГОС определены основные качества выпускника школы:

- «...креативный и критически мыслящий, активно и целенаправленно познающий мир, осознающий ценность образования и науки, труда и творчества для человека и общества; мотивированный на творчество и инновационную деятельность...
- готовый к сотрудничеству, осознающий себя личностью, социально активный...
- ...уважающий мнение других людей, умеющий вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания и успешно взаимодействовать...
- мотивированный на образование и самообразование в течение всей своей жизни» [4].

В рамках педагогической модели такого человека вырастить, «образовать» невозможно.

В стандартах бакалавриата представлены общекультурные компетенции, такие как способность к формированию мировоззренческой позиции, способность работать в коллективе, способность к самоорганизации и самообразованию.

ФГОС 3++ для магистратуры включает новые универсальные компетенции (в частности, УК-6): «Способен определять и реализовывать

приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки».

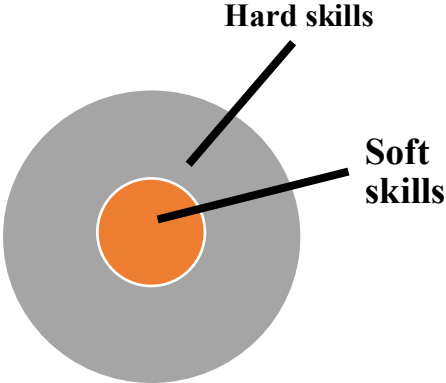

Мы наблюдаем за попытками срастить обе модели, что отражено как в образовательных стандартах, так и в практике работы преподавателей. Процесс происходит медленно и мучительно, но он необходим, потому что получить взрослых, для которых образование – это естественная необходимость, ценность, образ жизни, невозможно без того, чтобы они не выросли из детей и молодежи, для которых это важно. Если этого не произойдет, педагогика безнадежно отстанет от реальной жизни и будет ассоциироваться только с несвободой, страхом, беспольностью, тогда как вместе с андрагогикой она получит крылья и поднимется на невероятную высоту. И тогда мы сможем перейти от старой модели навыков к новой, от человека как трудового ресурса к человеку – автору своей интересной и яркой жизни.

В последнее десятилетие об этом не просто много говорят и пишут, но и предлагают конкретные действия. Об этом рассуждает один из авторов нового термина “self-skills” Т.М. Ковалева в интервью Э. Галажинскому, ректору Томского государственного университета [5].

В рамках командной работы преподавателей высшей школы в процессе обучения на курсах переподготовки в Томском государственном университете (ТГУ) группа СПбГУ-33М, включающая преподавателей Санкт-Петербургского государственного университета, Магнитогорского

Таблица 2

«Старая» и «новая» модели навыков [6]

«Старая» модель	«Новая» модель
	
<p>Hard skills: «твердые» или «жесткие» – профессиональные технические способности или наборы навыков, которые легко определить количественно и которые можно наглядно продемонстрировать.</p> <p>Soft skills: «мягкие навыки», связаны не с конкретным видом деятельности, а с коммуникациями для эффективного взаимодействия с другими</p>	<p>Self-skills: экзистенциальные навыки. Навыки, которые можно применять повсеместно на протяжении всей жизни и в различных жизненных условиях человека. Они включают в себя умение ставить цели и достигать их, самосознание/ саморефлексию, способность учиться/ переучиваться (саморазвитие).</p> <p>Hard skills: контекстные навыки, которые развиваются и применяются в конкретном контексте. Это могут быть профессиональные навыки (программирование на специальном языке с), физические навыки (например, вождение автомобиля) или социальные навыки.</p> <p>Soft skills: кросс-контекстные навыки. Навыки, которые можно применить в широкой области социальной или личной деятельности: умение читать и писать, навыки управления временем, навыки работы в команде</p>

государственного университета и Южного федерального университета, в которой я имела честь работать, представила свои идеи и общеуниверситетский универсальный модуль для магистратуры с перспективой расширения до уровня аспирантуры. В качестве исходной была выбрана концепция, представленная в таблице (табл. 2).

Рискну предположить, что именно ядро новой модели, self-skills, включает андрагогический компонент и требует серьезных изменений в сложившейся практике преподавания (в данном случае – в высшем профессиональном образовании, но начинать, безусловно, необходимо гораздо раньше). Таким образом, новую модель можно условно отождествить с андрагогической.

В процессе небольшого исследования (участвовали преподаватели и работодатели, но здесь приводятся данные, полученные только после опроса студентов) были получены следующие результаты (по каждой позиции указана доля студентов, выбравших этот вариант ответа из общего количества участвовавших в опросе):

- 31% студентов отметили трудности с определением задач саморазвития и профессионального роста;
- 28% студентов считают, что не способны заниматься самообучением;
- 28% студентов не способны распределять задачи саморазвития на долго-, средне-, и краткосрочные;

Таблица 3

Андрагогическая модель образования [2] (фрагмент)

Критерии	Андрагогическая модель
1. Цели обучения	Цели обучения у каждого взрослого индивидуальны. Они обусловлены жизненным и профессиональным опытом. Практически цели определяются самими обучающимися
2. Особенности самосознания субъекта	Осознание возрастающей самоуправляемости и ответственности за процесс обучения. Зависимость чаще всего опосредованная (средой, рынком, производственными требованиями). Барьером к восприятию нового может стать профессиональный опыт и мифы сознания, сложившиеся в процессе жизнедеятельности
3. Мотивация и цели обучения	Мотивация имеется изначально, это необходимое условие образования. Определяется потребностями, продиктованными, прежде всего, стремлением решить конкретные профессиональные, жизненные проблемы, применить полученные знания на практике. Высока потребность в социальных контактах, профессиональном общении и самоутверждении, а также в компенсации неудовлетворенных потребностей («снятие» фрустраций)
4. Участие обучающихся в процессе обучения	Добровольная основа обучения. Ведущая роль взрослого на всех его этапах. Он равноправный субъект процесса обучения, предъявляющий требования к учебному процессу, которые обучающий должен удовлетворить. Возрастающая роль общения как обмена информацией и диалога как средства согласования позиций. Активность и самостоятельность субъекта проявляются в использовании наряду с фундаментальными знаниями, противоречивой и несистематизированной информации для формирования собственных представлений о мире и себе
5. Деятельность и роль обучающего	Обучающий (андрагог) выступает в ролях советника, консультанта, модератора, тьютора, обеспечивающих партнерские отношения. Совместно с взрослыми разрабатывает и осуществляет программу обучения. Активно использует жизненный и профессиональный опыт взрослых. Атмосфера основана на взаимном уважении. Оно не исключает отношения несогласия, возражения, вызванные поиском решений, поскольку взрослый имеет свою точку зрения на обсуждаемый вопрос. В группах взрослых в силу их разновозрастного состава андрагог использует более широкий диапазон форм организации совместной работы и социального общения, чем в работе с подростками.
6. Результат образования и критерии эффективности	Самооценка важности и необходимости полученных знаний и умений в конкретной сфере деятельности с точки зрения соответствия потребностям и возможности применения. Переосмысление взглядов и представлений. Появление новых смыслов деятельности. Потребность в продолжении образования

- 24% студентов не способны обосновывать актуальность задач саморазвития и профессионального роста и определять необходимые ресурсы;
- 21% студентов отметили сложности с планированием времени.

Возможно, подобные результаты стали следствием преобладания именно педагогической, а не андрагогической модели.

Сегодня важно не только «противопоставить традиционному обучению, „повернутому в прошлое“, контекстное, помогающее человеку

продвинуться в будущее с помощью решения задач будущей деятельности на основе учета системы внешних и внутренних условий» [7], но и адаптировать андрагогическую модель для школы и вуза. И здесь снова крайне актуально звучат идеи С.Г. Вершловского:

Такая андрагогическая модель выражает взрослое отношение к образованию, понимание ответственности за свое образование. Андрагогика может дать это и общему, и высшему профессиональному образованию. Время пришло.

Список литературы

1. Рабочая книга андрагога / под ред. С.Г. Вершловского. СПб.: Знание, 1998. 198 с.
2. *Вершловский С.Г.* Непрерывное образование (историко-теоретический анализ феномена). СПб.: СПб АППО, 2007. 154 с.
3. *Змеев С.И.* Технология обучения взрослых: учебное пособие. М.: Академия, 2002. 126 с.
4. Федеральные государственные образовательные стандарты. URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 13.02.2021).
5. Селф-компетенции как «философский камень». URL: http://www.tsu.ru/university/rector_page/self-kompetentsii-kak-filosofskiy-kamen/ (дата обращения: 13.02.2021).
6. Global Education Futures and WorldSkills Russia experts. URL: <https://globaledufutures.org/> (дата обращения: 13.02.2021).
7. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе. Контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 207 с. URL: https://fileskachat.com/download/35283_9e51379723290cdc6d86a085d65fc581.html (дата обращения: 13.02.2021).

УДК 37.01

В. Ю. Смольников

ЭТЮДЫ К ПОРТРЕТУ УЧЕНОГО

Вступление

Большое видится на расстоянии: опровергать эту всем известную истину занятие неблагодарное. Тем не менее, рискну предположить, что общение с большим ученым позволяет уже при его жизни понимать, с какого рода величиной приходится работать рядом. Чем больше значение ученого, тем, в большинстве случаев, он проще в общении. Это проявляется, прежде всего, в его уважительном отношении к людям вообще и к коллегам в частности. Такой человек умеет видеть в собеседнике не ученика, а прежде всего продолжателя общего дела; он умеет тактично направить мысли и дела коллеги в том направлении, которое позволит не только раскрыть его существующий потенциал, но и показать возможности дальнейшего совершенствования и развития разрабатываемых идей. Бывает, что один разговор, одно обсуждение предлагаемого вопроса могут стоить значительно больше любой позитивной критики. Так, положительный взгляд может оказать большее влияние на судьбу человека, идеи нежели существование определенной артикулируемой дистанции между разными величинами. Внимание к высказанным или предугадываемым идеям, умение привлечь на свою сторону сомневающегося доступными пониманию аргументами, желание творческой помощи, демонстрация эмпатии наряду с твердым отстаиванием принципиальной позиции, отсутствием чиновничьего поклона и при этом тонкий дипломатический такт в решении важных вопросов – именно в этом проявляются значимость и значение ученого. Можно говорить о большом жизненном опыте, часто необходимом для тех, кто занимается деятельностью, непосредственно связанной с общением между людьми – это действительно может быть важным. Но наиболее воспитывающими, заставляющими невольно испытывать необходимость подражания становятся чувства уважения к окружающим и самоуважения. Эти чувства, взращенные на почве таланта, всегда заметны и впечатляют всех, с кем бы ни общался такой человек.

С.Г. Вершловский, как «типичный представитель» ленинградской, петербургской интеллигенции, был именно таким человеком,

улыбка которого остается со многими, знавшими его при жизни. Почему именно улыбка, спросите вы? Скорее всего потому, что она наиболее полно отражает существующую внутреннюю гармонию человека, ученого, без которой трудно представить себе его образ. Сохранить в себе гармонию – привилегия доброго, сильного и умного человека. И каким бы ни было временное расстояние между ним и другими, существующая внутренняя гармония всегда играет роль увеличительного стекла, позволяющего сразу же оценить истинную величину человека.

Предлагаемый текст статьи составлен по мотивам выступлений автора на Ежегодных Вершловских чтениях, которые проводит кафедра педагогики и андрагогики СПб АППО.

Этюд первый. «Роли и ипостаси ученого»

Достаточно трудно найти мысли и слова, не повторяющие прежние высказанные, но, тем не менее, относящиеся к Семену Григорьевичу, который всегда остро чувствовал банальность и искусственность, и не любил их, как не любит такие проявления интеллигентный человек.

С.Г. Вершловский выступал в своей жизни в разных ипостасях: собственно человека, ученого, учителя и воспитателя следующих поколений. Его пример в очередной раз показывает незыблемость педагогической аксиомы, говорящей о том, что только личность воспитывает личность. Как же понятие «личность» связано с предлагаемой темой – «Роли и ипостаси»?

Этимология слова «ипостась» говорит о том, что само это понятие, возможно, привело к возникновению представлений о человеческой личности, в которой соединились совершенная особенность и неповторимость каждого человека.

Общение с Семеном Григорьевичем ярко подтверждает этот тезис, как и то, что «ипостась» подразумевает, во-первых, три способа существования (отцовство, сыновность и их включение друг в друга, формирующее Дух). Семен Григорьевич – отец в самом обширном понимании этого слова: глава семьи, научного направления, своих последователей. Сыновность заключается в связи

со временем и, главное, развитию данности, перешагивающей рубежи времени не только идейно, но и практически. Соединение этих двух сторон формирует третью – духовную – составляющую. Она обеспечивается широчайшим спектром взглядов и постоянным нахождением сущности научных интересов в каждом из представленных участков спектра.

Другая сторона триады – действие. Ведь существование (суть ипостась) подразумевает действие, а оно невозможно без энергии и «экологической чистоты» ее получения.

В нашем случае мы имеем в лице Семена Григорьевича опыт удивительно равновесного сочетания всех элементов триады: достойное существование, достойное действие на основе чистой энергии, носителем которой (и выражением собственно ипостаси) стало внутреннее соединение нескольких начал.

Существует синонимический ряд понятия ипостаси. Приведем его полностью, что не всегда означает согласия с ним с точки зрения смысла и контекста. Особенно в связи с сопоставлением с конкретным человеком – Семеном Григорьевичем Вершловским.

- **Функция** – для меня этот синоним носит скорее обще бюрократический характер, но, в нашем случае, это разговор о выполнении тех обязанностей, с которыми Семен Григорьевич блистательно справлялся, не боясь быть неудобным: будь то заведование кафедрой, научное руководство, рецензирование, написание книг и статей.

- **Основание**. В данном случае основание базируется на крепком фундаменте знания, чувствования, понимания и прогноза.

- **Качество**. Многозначность этого понятия определяется как качествами безупречной личности, так и качествами исполнения функциональных действий.

- **Сущность**. Определяется в данном случае равновесностью внутреннего соединения нескольких начал в одном человеке. Можно вспомнить о таких началах, как духовная нравственность, эмпатия и многие другие, формировавшие многогранность, неоднозначность, объемность (в противовес плоской бытовой простоте).

- **Роль**. Вот здесь есть возможность нескольких толкований. Если верить словарному определению, то роль – описание ограниченного множества действий, выполняемых кем-то (чем-то) в рамках определенного процесса. Сначала о рамках. Они, в случае с Семеном Григорьевичем, определялись исключительно сущностью и основанием. Исполнение роли, то есть множества действий, может быть разным, в зависимости от задач и таланта исполнителя. Роль может быть формальной,

без ипостасического содержания? Да, конечно, и это может привлекать, как привлекала к себе Тень в одноименной пьесе Е. Шварца. Другое дело, когда роль инициируется внутренним содержанием – тогда она естественным образом перестает быть ролью, а становится выражением личности. Здесь она возлагается на исполнителя не внешними обстоятельствами, а потребностью предъявить свое духовное содержание. В этом случае роль сливается с жизненной задачей, реализацией предназначенности и теряет значение игры, приобретая значение смысла жизни. Ведущим становится сценарий, написанный здесь и сейчас самим человеком. Моноспектакль длиной в жизнь и больше – в продолжение жизни идей.

Одним из неупомянутых в синонимическом ряду понятий, но, представляется, не менее важным, может стать понятие гармонии. Она находит свое проявление в сочетании разных проявлений, таких как обретение целостности за счет слияния познания и эмоций в то, что Гете назвал чувственным познанием; аналитической и синтетической деятельности. Гармоничность позволяет чувствовать полноту жизни, радоваться ей и дарить эту радость окружающим. Скорее всего, гармония обеспечивается большой эмоциональной нагрузкой, куда входят непременно и чтение книг, и искренний интерес к изобразительному искусству, музыке – как максимально абстрактному из искусств, театру во всех его проявлениях, любованием природой. Отсюда берет начало и чувство юмора, помогающее смехом, улыбкой жить и переживать трудные моменты, когда не все зависит от самого человека. Таким образом, ипостась в полном проявлении этого термина невозможна без гармонии, обращенной как вовнутрь, так и вовне. Гармония чувствуется как одно из привлекательных качеств: она практически неопределима вербально, но ощущается сразу же и точно. Универсальность индивидуальности Семена Григорьевича, его ипостась заключена в одном очень важном положении, а именно, обретение культуры этим человеком. В его случае происходит совмещение профессии и эмоциональной сферы на основе общения (по принятой сейчас терминологии – коммуникативной компетенции).

Сколько направлений человеческой деятельности мы можем найти в его работах (об этом свидетельствуют книги из библиотеки ученого: это история, психология, этика и мораль, культурология, риторика, философия, технологии, социология) – это ли не свидетельство системного подхода к профессии?!

Обретение культуры дает возможность выбора пути своего развития: от точечного решения поставленных проблем с узким полем или

расширения поля деятельности, рассмотрения проблемы с разных точек зрения. Семен Григорьевич Вершловский явно был сторонником второго пути, который и привел к необходимости нашего сегодняшнего разговора о его личности, за что ему наша искренняя благодарность. Ведь человек с нами, пока его помнят, обсуждают его идеи, думают о нем.

Этюд второй. «Учитель будущего»

Рассматривая тему «Учитель будущего», важно понять, какими путями мы можем заглянуть в него, в это будущее. Существуют разные пути, позволяющие сделать это.

Первый из них я бы назвал «эзотерическим». Он связан с предвидением, предчувствием будущего, не всегда осозанным и подчиненным строго логическим конструкциям. Путь во многом поэтический, чувственный, философский. Можно предположить, что именно по этому пути шли философы Древней Греции, Нострадамус, научные фантасты, Н. Тесла и др. Результатом идущих по такому пути становятся те исторические моменты, когда их декларации и размышления превращаются в реальную или общепринятую действительность.

Второй путь – строго научный. Он основан на изучении прошлого и настоящего и дает возможность указания направлений, в которых будет двигаться настоящее, чтобы стать будущим. Этот путь характеризуется кропотливой работой, часто не слишком заметной глазу постороннего наблюдателя. Смысл этой работы состоит в попытке уловить существующие, но еще неявные тенденции, осмыслить их, выявить характерные черты и сходства или различия и на основе этого анализа дать синтетическую характеристику появляющегося тренда, определить его возможности и скорость проявления, широту применения и другие, не менее важные характеристики.

Оба эти пути могут пересекаться и давать интересные результаты, особенно в области технических достижений. Не менее интересна в этом пересечении область педагогики. Серьезные достижения в ней опираются на изучение исторического опыта, возможности более формализованных областей знания, понимание социально-нравственных задач общества и тех идеалов, приближение к которым более всего соответствует человеку не только как биологическому виду, но как социально-ответственному за происходящее: как с ним, так и вокруг него.

С этой точки зрения было бы интересно посмотреть на работы С.Г. Вершловского. Сначала представлялось, что разговор должен был бы пойти о том, какие мысли легли в основание идей

ученого. Потом появилась необходимость перейти от литературных источников к некоторой формализации полученной информации, приданию ей большей строгости. В результате была сделана попытка объединения библиографического и исторического методов.

Итак, мы говорим об учителе будущего. Но известны слова о том, что все новое – это хорошо забытое старое. Поэтому, обращаясь к нашей сегодняшней теме, хорошо взглянуть назад и посмотреть, нет ли в совсем недавнем прошлом, почти настоящем, примеров учителя из будущего. Какие критерии могут заинтересовать нас в таком случае? Обратимся к нормативным документам. В ФГОС сказано, что важнейшим результатом работы учителя и учеников будет достижение учениками метапредметных результатов. Метапредметность может пониматься, как *освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные, и как возможность переноса знаний из одной предметной области в другую, что дает метапредметный результат, заключающийся в появлении нового смысла. Метапредметность, далее метадеятельность, владение метазнаниями означает включение в себя философии предмета и общей философии. Философия предмета содержит понятие, границы и методологию предмета как части науки. Таким образом, метапредмет в образовании – это своеобразная машина по удвоению производительности труда в рамках того же самого учебного времени.*

Достигнуть такого результата, не прибегая к интеграции разных учебных материалов, – возможность сомнительная. Но интеграция подразумевает под собой широкий охват разных областей знания, их использование таким образом, каким они не были использованы ранее. Тут возникает следующее предположение: насколько не владеющий таким подходом учитель может научить своих учеников интеграции знаний разных предметных областей? Более чем сомнительное предположение.

Тогда посмотрим чуть назад. Ведь образец педагога, блистательно объединившего в своих работах разные области знания и создавшего на этой основе новое направление, был: я говорю сейчас о работах Семена Григорьевича Вершловского, объединяющих разные области человеческого знания на гуманитарной основе. Не его ли работы, его педагогическая и научная деятельность показывают пример для обучения и воспитания учителей будущего? При этом особо хочется отметить постоянное обращение С.Г. Вершловского к общегуманитарным наукам, таким как философия, психология, социология, культурология, для которых

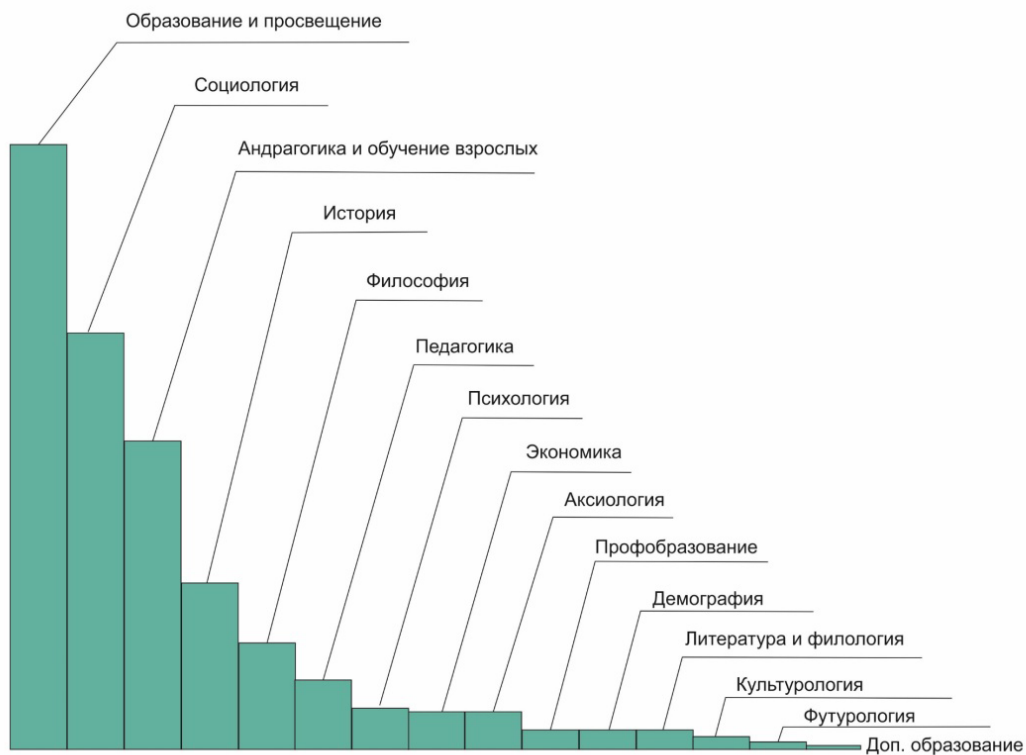


Рис. 1. Обращение к областям научного знания в монографии С. Г. Вершловского

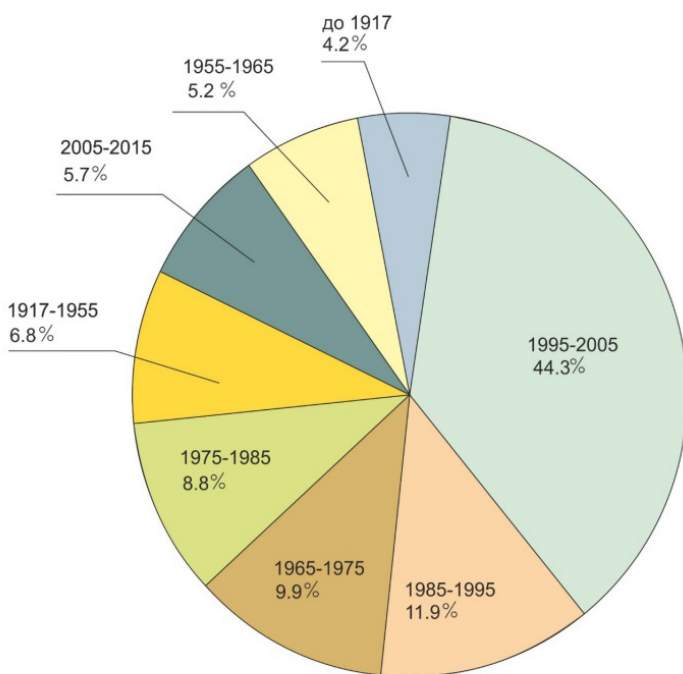


Рис. 2. Распределение ссылок в тексте по годам в монографии С. Г. Вершловского



Рис. 3. География ссылок в тексте монографии С. Г. Вершловского

модная сейчас технологичность не является смыслообразующей, представляя лишь инструмент, помогающий усвоить огромный массив информации.

Для подтверждения предположения были проанализированы ссылки в тексте из монографии С.Г. Вершловского «Непрерывное образование. Историко-теоретический анализ феномена». Их количество для объема 150 страниц текста достаточно велико и составляет 192 штуки [1]. Почему именно ссылки? Список литературы представляет собой более строгий информационный корпус (в данной монографии указаны 48 источников литературы), в то время как ссылки дают возможность (частично пересекаясь со списком) обращаться к «идейным» либо союзникам, либо противникам авторской мысли. И, как говорила в свое время замечательный ученый и педагог чл.-корр. РАО Сакмара Георгиевна Ильенко, «качество лекции (в нашем случае монографии. – В. С.) зависит от качества баичек (примеров. – В. С.), которые приводит лектор». Эти примеры не дают читателю зачехнуть над чтением, оживляют и делают образным текст. При этом не надо забывать о том, что стоит за этими разнообразными примерами, какая огромная литературоведческая работа была проведена автором.

По результатам проведенной работы со ссылками были выделены следующие крупные предметные области, к которым обращался С.Г. Вершловский. Таких областей оказалось достаточно много – 15 (рис. 1).

Интересным выглядит распределение временных промежутков, приходящихся на цитируемые работы. Были взяты десятилетние промежутки, характеризующие 1960-е, 1970-е и другие годы. Исключение было сделано только для дореволюционных работ и работ послереволюционного периода и войн. Здесь мы видим, что максимальное количество ссылок приходится на период двухтысячных годов. При этом вызывает искреннее восхищение временной охват литературы (рис. 2).

Также интересно выглядит география работ, на которые сделаны ссылки. Здесь, правда, Россия фигурирует в трех видах: как империя, как СССР и как Российская Федерация. География «мир» выделена по причине мирового охвата проблем в изданиях, на которые есть ссылки. Это же

относится к изданиям, выпущенным до начала XX века (рис. 3).

Как мы видим, охват временной, тематический, географический велик даже для такой не очень большой по объему работе. Это ли не свидетельство тщательнейшего отношения автора к выбору материала?

В то же время, говоря о современном учителе, можно отметить тенденцию ориентации не на разнообразие содержания, привлечение интересных фактов, мнений и метапредметность, а на достижение предметного результата часто весьма печальным технологичным образом и далеко не гуманистическим смыслом деятельности. Это говорит о потере общей культуры преподавания, учения, которая передается таким образом ученикам [2]. Будущее зависит не только от умения владения технологиями, что тоже важно, но и от того, какой смысл будет вложен в эти технологии, чем будет руководствоваться учитель, ими владеющий [3]. Будет ли он, как С.Г. Вершловский, постоянно, независимо от возраста и положения, расширять горизонты своих культурно-педагогических интересов? А ведь только такая позиция позволяет не терять «человеческого лица» человеку будущего, учителям будущего.

Работа учителя состоит из преодоления стены незнания: как своей, так и учеников. Одна из возможностей преодоления похожа на работу с отбойным молотком, наносящим много ударов в одну точку. Стена в результате становится дырявой и разрушится, опровергая тем самым восточную поговорку о халве: во рту действительно станет слаще, но с привкусом пыли от работы.

А можно стену незнания окружить знаниями самыми разными, неожиданными, парадоксальными – как покрывалом иллюзиониста. Покрывало прозрачно, почти невидимо, но под ним уже нет стены: она просто растаяла, став одним из элементов нового знания. Как это произошло с андрагогикой деятельностью С.Г. Вершловского.

В свое время А.Д. Сиявский сказал, что «хорошо, когда опаздываешь, немного замедлить шаг». Не знаю, опаздываем ли мы, но, если оглянуться назад, сможем увидеть контуры учителя будущего в жизни и творчестве С.Г. Вершловского. То, что хотим увидеть в будущем, не должно оставаться в прошлом.

Список литературы

1. *Вершловский С.Г.* Непрерывное образование. СПб.: СПб АППО, 2007. 150 с.
2. *Молодой учитель: перспективы и проблемы вхождения в профессию: монография / А. Н. Шевелев [и др.].* СПб.: СПб АППО, 2020. 220 с.
3. *Петербургский учитель: вчера, сегодня, завтра / А. Н. Шевелев [и др.].* СПб.: СПб АППО, 2018. 282 с.

НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

УДК 371.263

М.Д. Матюшкина

ИССЛЕДОВАНИЕ НЕКОТОРЫХ АСПЕКТОВ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ В ПРОЕКТЕ «ВЫПУСКНИК ПЕТЕРБУРГСКОЙ ШКОЛЫ»

Исследование выпускников петербургской школы было инициировано в 1993 году профессором С.Г. Вершловским, в ту пору работавшим в институте образования взрослых РАО. В 2000 году С.Г. Вершловский перешел работать в СПб УПИМ (ныне – СПб АППО), где продолжил руководить исследованием, выполнявшимся тогда исключительно на энтузиазме исследовательской группы, поскольку никакого «заказа свыше» на это исследование не было. Так совпало, что я пришла работать на кафедру, организованную С.Г. Вершловским, в том же 2000 году и сразу была подключена к исследованию выпускников. Так проект «Выпускник петербургской школы» стал самым крупным и долгим проектом в моей профессиональной жизни.

Комплексное исследование по разработанной большой анкете проводилось один раз в два года, и охватывало около 1000 выпускников каждый раз. С 2003 года в анкетный инструментарий исследования был включен большой раздел самооценки выпускниками различных аспектов своей функциональной грамотности. В эти годы только начался серьезный разговор о компетентностном подходе, о необходимости формирования и оценки приобретаемых молодыми людьми универсальных ключевых компетенций и о функциональной грамотности как первой ступеньке на пути к компетентности, так что мы были пионерами этого направления исследований.

Функциональная грамотность (далее – ФГ) в исследовании выпускников рассматривается в качестве «базовой» оценки образовательных результатов выпускников, поскольку предполагает

умение решать задачи в различных сферах жизни на основе прикладных знаний. Основу функциональной грамотности составляет общая грамотность чтения, письма, обработки информации. В то же время, исходя из многоаспектности функциональной грамотности, можно назвать и другие важные ее компоненты: информационно-компьютерная грамотность, социально-психологическая, коммуникативная, правовая, финансовая и др. [1].

В 2003 году мы были выделены следующие блоки ФГ:

- 1) общая грамотность;
- 2) самообразование и работа с различной информацией;
- 3) самопознание и взаимодействие с другими людьми;
- 4) компьютерная грамотность;
- 5) владение иностранным языком;
- 6) грамотность при решении бытовых проблем;
- 7) здоровье и действия в чрезвычайных ситуациях;
- 8) правовая и общественно-политическая грамотность.

Наборы вопросов для оценки каждого вида грамотности обновлялись с течением времени. В 2003 году это были наборы из пяти-семи вопросов, к 2009 году наборы расширились до девяти вопросов, при этом некоторые вопросы корректировались. Так, для оценки компьютерной грамотности в 2003 году предлагались вопросы-утверждения типа «Я умею работать в сети Интернет», «Я умею редактировать тексты» и др. В 2009 году практически все выпускники уже умели это делать, то есть вопросы, касающиеся компьютерных

умений, надо было все время усложнять, чтобы они как-то «работали». В 2012 году при достаточно усложненных вопросах были получены ответы, говорящие о высокой самооценке уровня компьютерной грамотности выпускников (табл. 1).

Таблица 1

**Компьютерная грамотность
выпускников, 2012 год**

Я умею:	«Да, умею»
Находить нужную мне информацию в сети Интернет, пользуясь различными поисковыми системами и грамотно составляя запросы	97%
Пользоваться современными электронными средствами коммуникации (почтовыми программами, ICQ, Skype и др.)	95%
Работать в основных программах MSOffice	79%
Использовать другие программы – графические редакторы (PhotoShop и др.), программы обработки звука, видео, создания html-страниц и пр.	63%
Самостоятельно разбираться с незнакомыми мне программами, используя справочные системы, пособия и т. д.	62%
Презентовать результаты своей учебной работы в электронном виде, выбирая нужные программные средства для представления данных, красивого оформления	74%

Компьютерная грамотность среди других видов ФГ занимала лидирующее положение наряду с бытовой грамотностью. В последующих «сезонах» блок компьютерной грамотности был исключен из инструментария (а позднее – и блок бытовой грамотности, в которой тоже выпускники достигли «потолка»). В то же время были сохранены иные важные компоненты, тесно связанные с используемым сегодня понятием цифровой грамотности (далее – ЦГ).

Определения цифровой грамотности даются различные, также разные авторы определяют немного разный ее компонентный состав [2]. Нам близко понимание ЦГ как комплекса составляющих, среди которых важнейшими являются:

- компьютерная грамотность как эффективное использование электронных устройств и программного обеспечения;
- информационная грамотность – навыки самостоятельного поиска, анализа, критического осмысления информации;
- медиаграмотность – умение пользоваться социальными медиа и создавать собственные материалы с использованием мультимедиа ресурсов;

- сетевая (интернет) грамотность – умение использовать сетевые технологии, различные формы онлайн-коммуникации с пониманием основ сетевой безопасности и стандартов нетикета.

Цифровая грамотность молодых людей очень быстро растет в своем «инструментальном» аспекте, хотя может быть совсем не так уж высока с другой точки зрения. Владение гаджетами – поверхностная характеристика ЦГ, в то время как основу, неявный фундамент ЦГ, составляет информационная грамотность. Другой важный аспект, связанный с ЦГ, – это грамотность коммуникативная.

В исследованиях с 2014 по 2020 годы вопросы, оценивающие ФГ, уже не менялись, так что можно корректно представить динамику (см. рис. 1).

Очевидно, что на протяжении всех лет лидирующие позиции занимают коммуникативная и информационная аспекты грамотности: по рисунку видно, насколько близки оценки этих двух видов ФГ (линии почти сливаются), также можно усмотреть небольшой рост этих компонентов.

Что касается информационной грамотности, то практически все ее составляющие высоко оцениваются выпускниками (рис. 2). Высокие оценки даются таким умениям, как:

- «Самостоятельно изучить какую-либо тему школьного курса, пользуясь учебными пособиями, Интернетом»;
- «Находить и отбирать необходимую мне информацию из книг, справочников, энциклопедий, из Интернета и других СМИ»;
- «Пользоваться информацией, представленной в виде числовых таблиц, схем, графиков»;
- «Сопоставлять и критически оценивать разные источники информации, выбирать достоверную информацию».

Ниже всего в этом блоке оценивается умение «быстро, по диагонали, просматривать текст (справочника, энциклопедии и т. п.) с целью поиска нужной информации». Очевидно, что последнему (как и специальным приемам скорочтения) направленно не учат в школе, хотя это умение чрезвычайно важно при современных объемах информационных потоков. Достаточно высоко оценивают выпускники и различные аспекты своей коммуникативной грамотности: максимальные оценки получают умения «соблюдать правила этикета в общественных местах», «работать в группе, согласовывая с другими свои позиции», минимальная, но также достаточно высокая оценка – у умения «организовать работу группы сверстников (или ребят младше)».

В то же время оценка выпускниками своей общей грамотности существенно ниже. Оценки базовых умений читать, писать, говорить и считать, составляющих блок «Общая грамотность», показаны на рисунке (рис. 3).

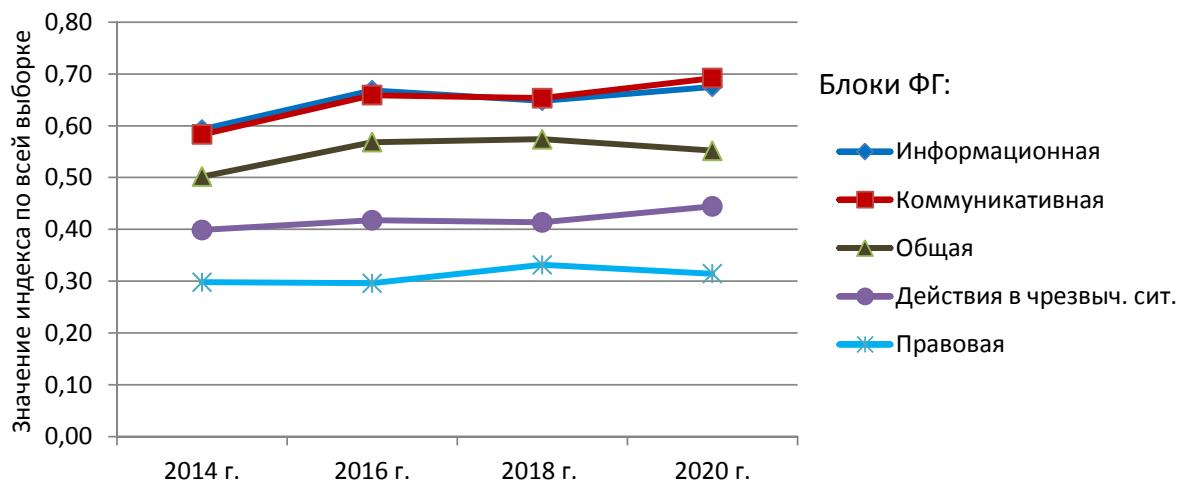


Рис. 1. Динамика оценок основных блоков функциональной грамотности выпускников

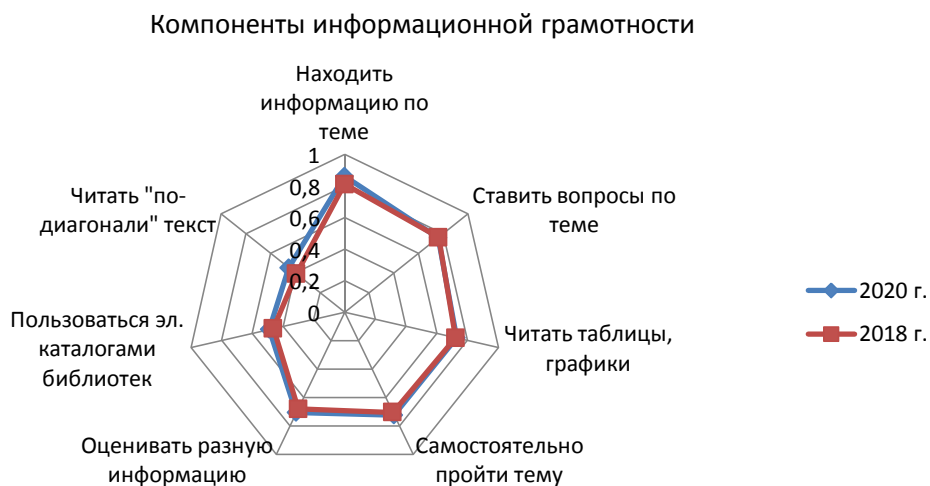


Рис. 2. Самооценка выпускниками своей информационной грамотности

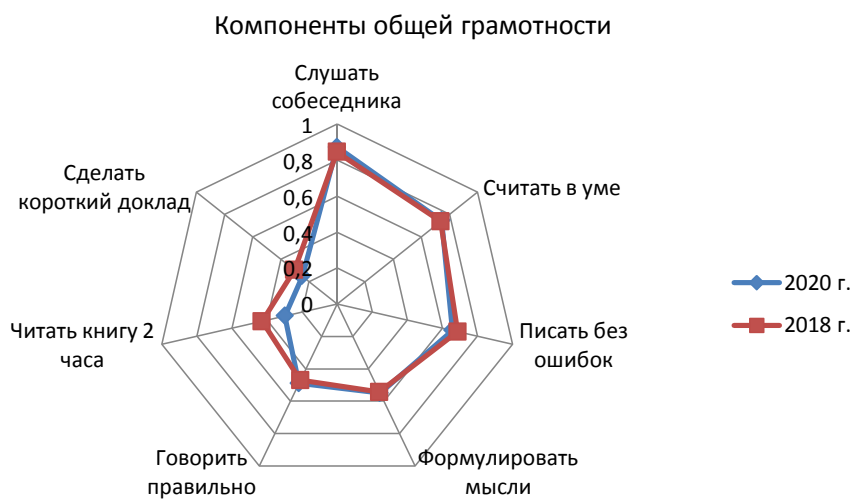


Рис. 3. Самооценка выпускниками своей общей грамотности

По соотношению компонентов общей грамотности можно сказать, что в подготовке сегодняшних выпускников лидирует традиционный «академический» подход: все ученики более или менее научены устному счету (и это очень радует); также можно сделать вывод, что современный выпускник достаточно владеет умениями, связанными со слушанием, чтением, письмом, но в меньшей степени – умениями, имеющими отношение к устной речи, говорению.

Есть позиции, по которым происходит снижение в динамике. Снижение наблюдается в позиции «сделать устное сообщение (доклад) на 5–10 минут без бумажки» и в позиции «читать книгу два часа, не испытывая дискомфорта». Неумение современной молодежи справляться с длинными и сложными текстами отмечают сегодня почти все преподаватели средней и высшей школы [3]. Позиция, связанная с чтением, особенно беспокоит, так как понимание и интерпретация текстов, смысловое чтение связаны с системностью мышления, возможностью критически воспринимать и оценивать информацию, без чего функциональная грамотность лишается своего внутреннего содержания.

Исследование говорит о высокой самооценке выпускниками своих способностей и умений в области обработки информации и коммуникации. Но возможно, выпускники сильно переоценивают себя? Российские исследования информационной компетентности населения разведали миф о превышении информационной компетентности детей по сравнению с родителями и учителями. Установлено, что учителя значительно обходят детей в вопросах оценивания информации, информационной безопасности, в технической и потребительской компонентах информационной компетентности [4].

Выводы касательно общей и информационной грамотности выпускников подтверждаются и другими авторами. Так, например, мы согласны с выводами о том, что можно назвать следующие основные черты современной молодежи, сформированные под влиянием интернета: «1. Субкультура этой когорты напрямую связана с Сетью и является ее порождением. 2. Опыт и уровень умения работать с сетевыми источниками в целом высок. 3. Навыки работы с текстовой информацией в целом ниже, чем у предшествующих поколений. 4. Навыки решения поставленных задач зачастую подменяются стремлением отыскать готовое решение в Сети. 5. Уровень социальной ответственности в целом снижен, а само представление о социальной ответственности размыто. 6. В силу этого навыки речевой межличностной коммуникации в целом развиты недостаточно» [5, с. 69].

В исследовании 2018 года был добавлен большой блок вопросов, посвященных поведению выпускников в интернете. Согласно полученным данным, уже в 2018 году 40% опрошенных проводили в интернете более пяти часов в день, в 2020 году таких стало почти 50%. Наиболее популярные действия в интернете связаны с социальными сетями, которые предоставляют возможность общения с широким кругом людей. В настоящий момент круг «френдов» каждого второго 15–16-летнего подростка составляет более 100 человек, что практически эквивалентно числу социальных связей взрослого человека. Таким образом, сегодня интернет для учащихся не просто технология, а среда обитания, которая выступает источником развития и фактором социализации подрастающего поколения. Наше исследование выпускников не выявило явного отрицательного влияния интернета на подростков. В 2018 году в ответах на открытый вопрос об отношении к интернету мы получили единодушно-восторженные его оценки; в 2020 году в период карантина выпускники высказали достаточно много позитивных мнений о дистанционной форме школьного обучения.

В целом мы видим следующее основное противоречие в структуре и уровне цифровой грамотности выпускников. При достаточно высокой технологической грамотности работы с гаджетами и сетевыми ресурсами относительно невысока и имеет тенденцию снижения традиционная читательская грамотность – умение работать с длинными и сложными текстами. Несмотря на то что можно говорить о «визуальном повороте», о переходе от линейного книжного текста к культуре гипертекста и к визуальной культуре, новый разговор о необходимости формирования визуальной грамотности представляется важным вести в контексте общего осмысления влияния устной речи, печатного текста и визуальных образов на развитие всех граней человека и общества [6].

Для развития умения ориентироваться в основных иконках на смартфоне современным молодым людям не требуется больших интеллектуальных усилий. Но, как писал С. Г. Вершловский, «если стране нужны интеллектуально развитые люди, способные мыслить, то чтение в развитии данных качеств играет первостепенную роль, и необходима всемерная его пропаганда» [7, с. 18]. Чрезмерная ориентация образовательного процесса на «наглядность», игровые формы и умения выполнять простейшие действия в типичных практических ситуациях может примитивизировать цели школьного образования и препятствовать становлению интеллектуально развитой личности.

Список литературы

1. *Чигишева О. П.* Развитие функциональной грамотности исследователя как актуальная задача непрерывного образования // *Непрерывное образование: XXI век.* 2018. Вып. 4 (24). С. 16–23.
2. *Бороненко Т. А., Кайсина А. В., Федотова В. С.* Развитие цифровой грамотности школьников в условиях создания цифровой образовательной среды // *Перспективы науки и образования.* 2019. № 2 (38). С. 167–193.
3. *Радаев В. В.* Миллениалы: Как меняется российское общество М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2019. 224 с.
4. Цифровая компетентность российских подростков и родителей: результаты всероссийского исследования / Г. Солдатова, Т. Нестик, Е. Рассказова, Е. Зотова. М.: Фонд Развития Интернет, 2013. 144 с.
5. *Добрынин В. В., Борисова О. Н.* Современная молодежь и новые образовательные технологии высшей школы // *Социально-гуманитарные технологии.* 2019. № 4 (12). С. 65–74.
6. *Сергейчик Е. М.* Речь, текст и образ в перспективе цифрового образования // *Педагогика.* 2020. Т. 84, № 1. С. 5–14.
7. *Голоса поколения: социальный портрет выпускника Санкт-петербургской школы: учебно-методическое пособие / под ред. С. Г. Вершловского.* СПб: СПб АППО, 2013. 90 с.

УДК 377.5

И. Б. Мылова

СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫЕ ПРИОРИТЕТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ

В период реализации приоритетного национального проекта «Образование» в 2005–2010 годы автор одной известной и очень популярной тогда книги, А. В. Осин, директор Республиканского мультимедиа центра Минобрнауки, отмечал: «В настоящее время информатизация сферы образования вступает на качественно новый уровень: решается задача массового использования компьютерных технологий в общем и профессиональном образовании. Рассматривается проблема создания единой для всех образовательных учреждений информационной среды. По существу это означает, что время пилотных проектов, разных подходов и диаметральных мнений, исходящих из фрагментарного опыта, закончилось» [1, с. 7].

Ко времени реализации Национального проекта «Образование» на период с 2019 по 2024 годы сложилась совокупность нормативных требований к организации образовательного процесса с использованием дистанционных форм обучения в образовательных учреждениях, включая образовательные организации среднего профессионального образования РФ. К этим требованиям, в частности, относятся [2, 3]:

- наличие электронных учебно-методических комплексов по каждой учебной дисциплине, либо специальных кейсов (индивидуальных комплектов учебно-методических материалов с использованием мультимедийных средств); электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) должен обеспечивать изучение учебной дисциплины и включать в себя такие элементы, как учебная программа по изучаемой дисциплине, электронный курс лекций, электронный учебник, лабораторный практикум удаленного доступа, учебные пакеты прикладных программ, система контроля знаний;
- наличие специальных (в том числе электронных) форм проверки знаний обучающихся;
- создание специальной корпоративной информационной системы документооборота (в том числе электронного), полностью обеспечивающей администрирование образовательного процесса;
- подготовка преподавателей для работы в новой информационно-образовательной среде.

Формирование информационной среды приоритетно осуществляется с помощью программной системы дистанционного обучения (СДО),

обеспечивающей создание и доставку образовательного контента обучающимся, администрирование и управление процессом обучения. Обучение с использованием дистанционных образовательных технологий невозможно осуществлять без использования СДО, однако СДО необязательно должна быть установлена в организации, осуществляющей обучение с использованием дистанционных образовательных технологий, может использоваться доступ к СДО, предоставляемый сторонней организацией [4].

Важным современным направлением в организации дистанционного обучения, определяемого национальным проектом «Образование», является сетевое взаимодействие и использование научно-методического потенциала субъектов Российской Федерации при реализации учебного процесса, в частности:

- применение образовательных программ или их модулей, включая онлайн-курсы, платформы онлайн-образования, профориентации, профессионального тестирования и оценки компетенций и иные информационно-коммуникационные ресурсы Центров опережающей профессиональной подготовки (ЦОПП) – организаций, координирующих развитие и использование ресурсов субъекта Российской Федерации в целях профессиональной ориентации, ускоренного профессионального обучения всех категорий граждан по наиболее востребованным, новым и перспективным профессиям и компетенциям на уровне, который соответствует лучшим мировым стандартам и практикам, в том числе стандартам “WorldSkills” [5];
- использование в процессе обучения онлайн-курсов, прошедших экспертную оценку содержания и объединенных на единой платформе по принципу «одного окна» с единой системой аутентификации пользователей [6].

Содержательный контент федеральной информационно-сервисной платформы цифровой образовательной среды (ЦОС) по программам среднего профессионального образования находится на стадии формирования. В период пандемии Министерством просвещения РФ были сформированы перечни федеральных и региональных образовательных онлайн-платформ и ресурсов, рекомендованных к использованию в системе среднего

профессионального образования, опубликованные на официальном сайте [7].

Вынужденный массовый переход к реализации образовательного процесса в дистанционном формате в период пандемии способствовал яркому проявлению на практике подходов образовательных учреждений среднего профессионального образования (ОУ СПО) к реализации образовательного процесса в дистанционном формате с учетом социально значимых приоритетов, потенциальной готовности педагогов к использованию дистанционных образовательных технологий.

Реализация образовательных программ среднего профессионального образования с применением дистанционных технологий в период вынужденного перехода на дистанционное обучение стала объектом анализа в рамках исследования, проведенного Санкт-Петербургской академией постдипломного педагогического образования.

Результаты исследования позволили обозначить основные проблемные зоны в организации обучения дистанционном формате в ОУ СПО города. Привлечем внимание к наиболее значимым проблемным моментам.

1. При организации дистанционного обучения в период пандемии педагогами ОУ СПО преимущественно использовались технологические средства для моделирования очного образовательного процесса в виртуальной среде.

Так, согласно результатам исследования, предпочтение отдавалось следующим форматам:

- обучение в системе дистанционного обучения (СДО), размещенной на сервере образовательной организации – 18 % ОУ;
- обучение в системе дистанционного обучения (СДО), размещенной на сервере другой образовательной организации – 20 % ОУ;
- организация учебных занятий с виртуальным присутствием обучаемых (с использованием платформ Skype, Zoom и др.) – 92 % ОУ;
- обучение в «виртуальных группах» (с использованием сервисов информационно-телекоммуникационной сети Интернет) – 65 % ОУ;
- размещение информационных материалов, ссылок на информационные материалы на сайте ОУ – 88 % ОУ;
- публикации материалов на персональном блоге (сайте) педагога – 73 % ОУ;
- пересылка учебных материалов с помощью электронной почты, мессенджеров – 98 % ОУ.

При этом стоит подчеркнуть, что доля использования технических систем (СДО), обеспечивающих администрирование образовательного процесса и защиту персональных данных для организации дистанционного обучения, невысока (см. рис. 1).

2. При организации дистанционного обучения предпочтительно использовались электронные учебно-методические комплексы, разработанные другими образовательными организациями.

Доля педагогов, которые принимали участие в разработке электронных учебных курсов для преподавания учебных дисциплин, предусмотренных программами среднего профессионального образования, невысока и составляет 33, 8%, а доля образовательных учреждений, педагоги которых являются авторами дистанционных курсов, включенных в перечень дистанционных курсов, рекомендованных к использованию Минпросвещения РФ в системе СПО, – 4%.

3. Не в полной мере в ОУ СПО города произошло освоение научно-методического потенциала федеральных и региональных образовательных онлайн-платформ и ресурсов, рекомендованных Министерством просвещения РФ к использованию в системе среднего профессионального образования.

Степень их использования педагогами учреждений СПО, отражают следующие данные, полученные в результате исследования:

- платформа «Цифровой колледж» – 67 % ОУ;
- Академия WorldSkills Russia – 43 % ОУ;
- сайт национальной сборной WorldSkills Russia – 41 % ОУ;
- интернет-портал Московского среднего профессионального образования – 28, 5 % ОУ;
- профориентационный портал «Билет в будущее» – 14 % ОУ;
- ресурсы образовательного центра «Сириус» – 14 % ОУ.

Причем при применении образовательных онлайн-платформ и ресурсов наиболее востребованными оказались ресурсы платформы «Цифровой колледж» (рис. 2).

4. Не все ОУ города обладают достаточными техническими условиями и профессиональной компетентностью педагогических работников, необходимыми для реализации дистанционного обучения на современном уровне.

В качестве значимых проблем при организации дистанционного обучения педагоги 85, 7% ОУ СПО выделяют отсутствие персональной компьютерной техники, технические и технологические характеристики которой обеспечивают возможность организации дистанционного обучения в различных форматах, а также отмечают необходимость в повышении квалификации в области организации дистанционного обучения (см. рис. 3).

По результатам опроса выделяются следующие проблемы, с которыми столкнулись педагоги при реализации обучения в дистанционном режиме:



Рис. 1. Соотношение способов организации ДО

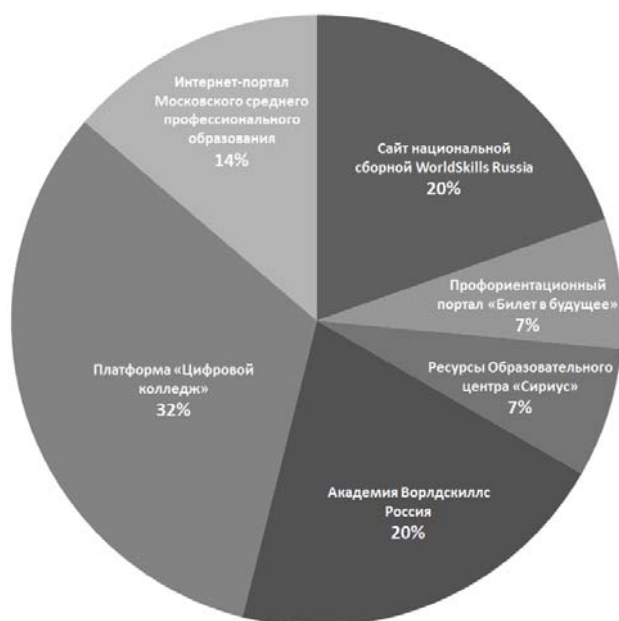


Рис. 2. Предпочтения в использовании ресурсов федеральных и региональных образовательных онлайн-платформ, рекомендованных Министерством просвещения РФ

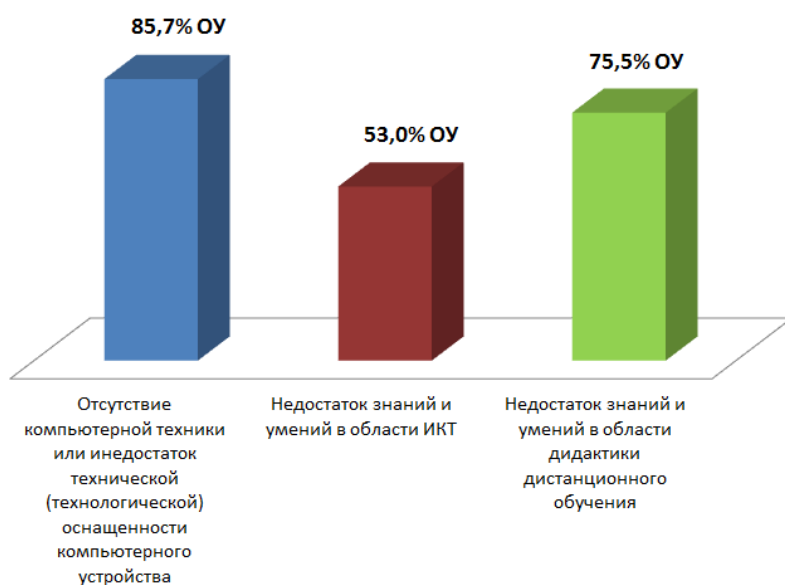


Рис. 3. Основные категории трудностей, с которыми столкнулись педагоги ОУ СПб при реализации обучения в дистанционном режиме

- отсутствие компьютерной техники – 11, 6 %;
- недостаток технической или технологической оснащённости персонального компьютерного устройства – 25, 9 %;
- недостаток знаний и умений в области ИКТ – 23, 2 %;
- недостаток знаний и умений в области дидактики дистанционного обучения – 33, 0 %.

Анализ организации дистанционного обучения в учреждениях СПО в период вынужденного массового применения дистанционных образовательных технологий для реализации образовательных программ показал, что все образовательные организации СПО, подведомственные Комитету по образованию Санкт-Петербурга, осуществили реализацию образовательных программ среднего профессионального образования с применением дистанционных образовательных технологий – 49 ОУ (100%). Доля обучающихся СПО, переведенных на обучение по программам среднего профессионального образования с применением дистанционных образовательных технологий, составила 95% от общего числа обучающихся. В дистанционный режим было переведено преподавание учебных дисциплин общеобразовательных и профессиональных учебных циклов.

Вместе с тем, в настоящее время актуальным и определяющим аспектом дистанционного обучения является обеспечение его качества и соответствия современным нормам организации образовательного процесса в дистанционном формате.

Таким образом, указанные выше проблемные аспекты реализации образовательных программ среднего профессионального образования с применением дистанционных технологий, выявленные в рамках исследования, необходимо рассматривать в качестве основания для оперативного внесения коррективов в организацию дистанционного обучения на уровне образовательных организаций СПО. Педагогическим коллективам профессиональных образовательных организаций стоит акцентировать свое внимание на обеспечении современных требований к организации среднего профессионального образования с использованием дистанционных технологий.

Актуальность и значимость применения дистанционных технологий при организации профессионального образовательного процесса вызвана необходимостью адаптации системы профессионального образования к запросам цифровой экономики и цифрового общества, становление которых – глобальные тренды современной эпохи.

Список литературы

1. *Осин А. В.* Мультимедиа в образовании: контекст информатизации. М.: Агентство «Издательский сервис», 2005. 320 с.
2. Приказ Минобрнауки России «Об утверждении Методики применения дистанционных образовательных технологий (дистанционного обучения) в образовательных учреждениях высшего, среднего и дополнительного профессионального образования РФ» от 18 декабря 2002 г. № 4452. URL: <http://www.fumc.ru/rules/1428.html> (дата обращения: 12.12.2020).
3. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Электронные образовательные ресурсы. Общие положения. Национальный стандарт РФ. ГОСТ Р 53620–2009. URL: <http://docs.cntd.ru/document/1200082196> (дата обращения: 12.12.2020).
4. Письмо Минобрнауки России «О направлении методических рекомендаций» (вместе с «Методическими рекомендациями по использованию электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации дополнительных профессиональных образовательных программ») от 10 апреля 2014 г. № 06–381. URL: <https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minobrnauki-Rossii-ot-10.04.2014-N-06-381/> (дата обращения: 12.12.2020).
5. Распоряжение Министерства просвещения РФ «Об утверждении методических рекомендаций о создании и функционировании центров опережающей профессиональной подготовки» (вместе с «Методическими рекомендациями о создании и функционировании центров опережающей профессиональной подготовки») от 28 февраля 2019 г. № Р-16. URL: <http://docs.cntd.ru/document/554207472> (дата обращения: 12.12.2020).
6. Паспорт федерального проекта «Цифровая образовательная среда» (приложение к протоколу заседания проектного комитета по национальному проекту «Образование» от 7 декабря 2018 г. № 3). URL: <https://clck.ru/Tu45w> (дата обращения: 12.12.2020).
7. Методические рекомендации по реализации образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования, образовательных программ среднего профессионального образования и дополнительных общеобразовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/26aa857e0152bd199507ffaa15f77c58/> (дата обращения: 12.12.2020).

ОТ СЕМЕЙНОГО К ПОСТДИПЛОМНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ: ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА

УДК 371.213.3

С. В. Алексеев

С. Г. ВЕРШЛОВСКИЙ И СОВРЕМЕННАЯ ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО НАСТАВНИЧЕСТВА

В настоящее время проблема продвижения идеи наставничества звучит настолько остро, что рассматривается чуть ли не как какое-то новшество, инновация, несмотря на то что самой проблеме уже много лет. Еще в 1980-х годах вышла книга С. Г. Вершловского и А. И. Ходакова «Организация наставничества в трудовом коллективе» [1]. А в 1988 году появилась книга для учителя «Учитель-методист – наставник стажера» под редакцией С. Г. Вершловского. Один из параграфов книги так и называется – «Рядом с наставником» [2]. Сущность понятия «наставничество» раскрыта в трудах С. Г. Вершловского, С. Я. Батышева, Е. Н. Лесохиной, Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской и др. Значимость наставничества в профессиональной адаптации молодого учителя раскрыта в работах С. Г. Вершловского, В. Ю. Кричевского, О. Е. Лебедева, Ю. Л. Львовой, А. А. Мезенцева, Н. В. Немовой, В. А. Сухомлинского и др. Особенно интересны результаты исследования педагогического наставничества, осуществленные С. Г. Вершловским, Т. И. Бочкаревой, И. С. Гичан, С. Н. Иконниковой, Е. М. Павлютенковым, Н. М. Таланчуком, А. И. Ходаковым, В. М. Шепелем, А. Е. Мароном, Т. Г. Браже и др. Наставничество как элемент системы непрерывного педагогического образования рассматривали О. А. Абдуллина, В. И. Загвязинский, И. Ф. Исаев, В. А. Кан-Калик, Н. В. Кузьмина, Л. С. Подымова, В. А. Сластенин и др. Оказание помощи начинающему учителю и создание условий для его профессионального становления освещены в работах

Т. Г. Браже, В. М. Лизинского, Л. В. Масловой, И. В. Крупиной, Ю. Н. Кулюткина, А. П. Ситник, Т. В. Шадринной и др.

Прошло более 30 лет, прежде чем мы вновь возвращаемся к идее наставничества. М. В. Кларин в статье «Современное наставничество: новые черты традиционной практики в организациях XXI века» [3] проводит системный анализ наставничества:

«Наставничество является кадровой технологией, обеспечивающей передачу посредством планомерной работы знаний, навыков и установок от более опытного сотрудника – менее опытному». «Наставничество – форма обеспечения профессионального становления, развития и адаптации к квалифицированному исполнению должностных обязанностей лиц, в отношении которых осуществляется наставничество». «Наставничество – это способ передачи знаний, умений и навыков более опытным сотрудником менее опытному в определенной предметной области».

«Наставничество – это образовательный процесс на рабочем месте. Задачи наставника: профессиональное развитие (передача стандартов, знаний, навыков, помощь в освоении нового опыта, развитие мотивации)? социокультурная адаптация (трансляция корпоративной культуры, ее ценностей, норм и правил). «Наставничество – это не только система адаптации и профессионального развития молодых сотрудников. Это еще и часть корпоративной культуры всех инновационных компаний, это среда, в которой накапливаются

и передаются знания, навыки, опыт и успешные модели поведения». «Развитая система наставничества – это хранитель знаний и ключевой механизм инновационного процесса в компании, это мотиватор современных молодых сотрудников, чья профессиональная жизнь будет проходить в экономике знаний (цит. по: [3, с. 93]).

М. В. Кларин отмечает, что в принятом речевом обиходе слово *наставник* – одновременно общепотребительное понятие и термин, обозначающий роль сотрудника организации, который берет на себя ответственность за передачу опыта менее опытному сотруднику или стажеру. В международных компаниях часто употребляется слово *ментор* (от англ. *mentor* – наставник). Для второго участника отношений наставничества есть много названий. В их число входят как официальное (но не слишком практичное) обозначение «лицо, в отношении которого осуществляется наставничество», более короткие формальные обозначения – «наставляемый», «подопечный», «молодой специалист», «стажер», «интерн», а также неформальные, но употребляемые на практике – «новичок», «подшефный», «протеже» и т. д. В исследовании профориентационного наставничества отмечается: «Наставник ведет за собой, он должен быть погружен в ту среду, в ту деятельность, в которую вводит подшефного. Педагог в ряде случаев может оказаться теоретиком, коуч вообще не обязан быть просвещен в тех сферах, к свершению в которых он толкает клиента, его задача – мобилизовать внутренние резервы последнего и создать у него установку на активную деятельность по достижению своих целей. Наставник же в большинстве случаев должен являть собою ролевую модель, пример для воспитанника как в деятельности, декларируемой как основная для освоения под руководством наставника, так и в сферах, связанных с основной косвенно» (цит. по: [3, с. 93–94]). Наставничество используется в обучении/развитии разных категорий сотрудников (включая будущих сотрудников!) и с различными целями:

- со старшеклассниками – для целей профориентации;
- со студентами-стажерами – для задач углубления профессионального образования и подготовки к возможной будущей профессиональной специализации;
- с новыми сотрудниками – для задач адаптации в компании, ускоренного освоения норм и требований, вхождения в полноценный рабочий режим;
- с руководителями – для задач подготовки к развитию управленческой карьеры, переходу на более высокие уровни управления. В этом случае часто употребляется обозначение *менторинг* [3].

Следует отметить, что социально-педагогический характер проблемы образования взрослых системно представлен в докторском исследовании С. Г. Вершловского еще в 1974 году [4].

В «Педагогическом словаре», выполненном сотрудниками кафедры педагогики и андрагогики СПб АППО (организатор и первый заведующий кафедрой – С. Г. Вершловский), параграф «Наставник» включает два положения:

- наставник как участник программы наставничества, имеющий успешный опыт в достижении жизненного, личностного и профессионального результата, готовый и компетентный поделиться опытом и навыками, необходимыми для стимуляции и поддержки процессов самореализации и самосовершенствования наставляемого;
- наставник как руководитель молодого специалиста, выступающий для него одновременно в трех ипостасях: как *андрагог*, содействующий развитию профессионально-педагогической компетентности молодого специалиста, обретению им необходимого опыта, связанного с профессиональной деятельностью; как *коуч*, дающий молодому специалисту конструктивную, развивающую обратную связь относительно его профессиональной деятельности, содействующий планированию карьеры, реализации карьерного и личностного роста; как *ментор*, помогающий в осознании и осмыслении сути профессионально-личностного развития, сообщающий о корпоративной этике, возможностях профессиональной самореализации молодого учителя [5].

В учительской газете «Первое сентября» журналист Виталий Витковский задал Семену Григорьевичу вопрос «Чем вызвано, на ваш взгляд, стремление к унификации?». Ответ на него прозвучал, с нашей точки зрения, как методологический вектор развития современного образования в мире, полном неоднозначности и неопределенности:

«У кого-то из французских социологов есть такое суждение: „Когда в обществе простуда – в школе грипп, когда в обществе грипп – в школе пневмония“. То есть школа действительно в какой-то степени увеличительное стекло, это фокус, в котором отражаются проблемы общества. И все то, что происходит в общественной сфере – стандартизация, унификация, упрощение мышления, – отражается и в системе образования... Зачем нужно упрощать? Чтобы общество было более управляемым. Остается только надеяться, что рано или поздно этот процесс себя изживет, потому что реальность требует от человека большей гибкости, мобильности, способности критически оценивать себя и других» [6].

Это ответ наставника рядовому учителю-практику, учителю – экспериментатору и инноватору,

молодому ученому, да и опытному зрелому ученому, который мечется на перепутье многих подходов, не находя объяснения или обоснования необходимому выбору [7].

В другом интервью в электронном образовательном альманахе «Информатизация. Образование. Качество» Семен Григорьевич рассуждая о профессиональном одиночестве молодого учителя, его проблемах, сказал:

«Конечно, очень важно, чтобы рядом (с молодым учителем. – С.В.) был тьютор. Чтобы был человек, который может помочь учителю – помочь осознанно использовать в профессиональной деятельности то, что получено в обсуждениях. Для этого должна быть работа в малых группах. В небольших учительских сообществах. С попыткой анализировать каждый фрагмент урока. Помните, когда Шаталов создал свои опорные конспекты, все с восторгом принимали эту идею. А реально, практически? Мало кто это использовал. Я помню, мы проводили большие опросы среди учителей. 90% опрошенных поддерживали идею опорных конспектов, и не только учителя математики. А реально следовали 5–7%.

Каковы причины? Обычный учитель про себя думает: „А мы работаем не хуже. Практика подтверждает, что наш опыт не хуже того, что предлагает Шаталов“. Это такие успокоительные мысли, которые позволяют жить и не меняться, не развиваться, не двигаться вперед. Потому что очень важна не массовая система обучения, а поиски таких небольших проблемных групп. И я думаю, что здесь очень во многом не реализованы возможности информационно-методических центров. К сожалению, они дублируют стиль работы нашей академии. Отсюда и семинары „на всех“, конференции „для всех“, и эффективность оценивается по количеству присутствующих. А дело вовсе не в том, чтобы можно было просматривать и учиться на конкретных вещах. Это мало где делается» [8].

Далее Семен Григорьевич отмечает: «Еще один из каналов, по которому школа должна развиваться, – это максимальное включение педагогических коллективов в исследовательскую, опытно-экспериментальную работу – я в этом уверен. У А. Дистервега по этому поводу есть очень хорошие слова: «Без стремления к научной работе учитель... попадает во власть трех демонов: механистичности, рутинности, банальности. Он деревенеет, каменеет, опускается» [8]. И я думаю, что очень важная проблема.

Е. Ямбург в интервью на радио «Главные новости Подмосковья» отметил:

«Что такое учитель-методист? Это мастер, который обладает всеми необходимыми компетенциями. И у него все уроки – открытые: он может

показать, как это делается. Это гораздо эффективнее, чем обучение в институте совершенствования, где часто преподают люди, которые не видели детей 20–30 лет. Методист – это такой индивидуализатор. Он делает программу развития ребенка в зависимости от его состояния здоровья, психики и тому подобное. А что такое учитель-наставник? Он обладает всеми необходимыми компетенциями предыдущего, но тот – индивидуализатор, а этот – интегратор. Потому что один в поле не воин. Для того чтобы решать проблемы детей, нужно, чтобы работали бок о бок учитель-предметник, психолог, дефектолог, педагог дополнительного образования. Наставник в этой системе – такой реальный завуч. Он создает группы с учетом интересов конкретных детей» [9].

Идея интеграции формального, неформального и информального образования (в европейской терминологии) или интеграция отечественного образования и просвещения, которая сегодня активно обсуждается в контексте расширения образовательного пространства человека и определяется как одна из приоритетных применительно к взрослому населению, отражена в работе С.Г. Вершловского «Лидеры образования и просвещения взрослых» (2014) [9]. В данном контексте ведущая роль образованию и просвещению взрослых отводится самообразованию, их самостоятельной работе, в том числе и самостоятельной работе слушателей в системе постдипломного образования [10].

Проблема наставничества системно осмысливается и исследуется в ряде диссертационных работ последнего времени. Например, кандидатская диссертация И.В. Кругловой по теме «Наставничество как условие профессионального становления молодого учителя» (2007) [11]. Выделим два положения, вынесенных на защиту, и гипотезу исследования.

1. Необходимыми и достаточными организационно-педагогическими условиями в процессе профессионального становления молодого учителя посредством системы наставничества выступают: развитие устойчивой мотивации к выбранной профессии и вовлечение молодого учителя в процессы самопознания, самоосмысления, самооценки, самоконтроля и непрерывного саморазвития и самоосуществления; конкретизация и поэтапное формирование профессиональных умений по использованию полученных знаний в практической деятельности; создание в рамках курсов повышения квалификации программ для наставников и молодых специалистов, способствующих их творческой реализации; организация научно-практических конференций, круглых столов, семинаров для молодых специалистов и педагогов-наставников с целью обмена опытом и делового сотрудничества.

2. Наставничество – длительный, поэтапный, целенаправленный процесс развития и становления личности молодого учителя, его профессионального и общечеловеческого кругозора, духовности, способствующий его профессиональной адаптации, усилению мотивации к выбранной специальности и профессиональному становлению. Наставничество – особая форма работы с молодыми учителями, опирающаяся на личностно-ориентированный подход, формирование индивидуального стиля деятельности, реализацию творческого потенциала; самореализацию наставника и формирование условий взаимообучения представителей разных поколений.

Гипотеза исследования предусматривает, что наставничество будет способствовать профессиональному становлению молодого учителя, если:

- осуществляется целенаправленная подготовка управленческих и педагогических работников для наставнической деятельности;
- наставническая деятельность выстраивается поэтапно, в соответствии с логикой проектирования динамики профессионального становления молодого педагога в сфере самообразования;
- при реализации наставнической деятельности создается Центр наставничества; обеспечивается свободный выбор и наставника, и обучаемого; формируется устойчивый интерес к институту наставничества; обеспечивается конструктивное профессиональное взаимодействие наставника и молодого учителя;
- наставническая деятельность способствует творческой самореализации наставника и молодого педагога;
- критерием профессионального становления молодого учителя выступает уровень личностно-значимого восхождения его и наставника к вершинам профессионализма, непрерывного саморазвития и самоосуществления;
- в процессе реализации наставнической деятельности используются коллективные, групповые и индивидуальные формы образовательной деятельности [11].

Исследование ставит новые вопросы, требующие решения. Например, а может ли реализовываться наставничество не для молодого учителя? Для учителя опытного, зрелого? Может ли быть наставником для зрелого педагога молодой специалист? А может ли осуществляться наставническая деятельность не поэтапно, а стихийно, нелинейно? Обязательно ли нужен Центр наставничества? А если его нет? А если мы общаемся с наставником в учительской, в предметном кабинете, в домашних условиях и т. д.

Сегодня в официальных документах широко используется термин «профессиональные

дефициты», то есть те проблемы, с которыми встречается специалист в профессиональной деятельности. Для педагогов часть профессиональных дефицитов – это «предметные дефициты» (слабое знание научной области преподаваемой дисциплины), «методические дефициты» (недостаточная ориентация в методическом, технологическом пространстве предметного образования), «психолого-педагогические дефициты» и др. Можно говорить также и о «научных дефицитах» – недостаточном уровне владения исследовательскими технологиями, их методологией и инновационными формами ее реализации.

Наставник научной карьеры – это специалист высокой научной квалификации, способный критически оценить достигнутые результаты и поставить «умные» вопросы. Как говорил Ф. Бэкон, «Умный вопрос – это уже добрая половина знания», позволяющая увидеть новые горизонты дальнейшего научного роста. Так случились научные истории с идеей школ-лабораторий в Санкт-Петербурге, в ходе осмысления которой при кафедре экологического образования появилась лаборатория экологического образования. Идея непрерывности, развиваемая профессором С.Г. Вершловским, трансформировалась в концепции непрерывного экологического образования обучающихся (1996) и концепцию непрерывного экологического просвещения населения Санкт-Петербурга (2018). Андрагогический подход, лидером которого является Семен Григорьевич, позволил определиться с научным обоснованием организационной модели профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогов – экологов, в том числе молодых и опытных школьных педагогов, педагогов дополнительного образования детей и взрослых, лидеров экологических общественных организаций. Общение с профессором С.Г. Вершловским привело к пониманию уровневой структуры наставничества: от индивидуальности ученого и творческого научно-педагогического сообщества до инновационной организации, соединяющей идеи, людей, подходы. В качестве таких организаций-наставников можно назвать Институт образования взрослых РАО, в котором профессор С.Г. Вершловский долгое время работал, РГПУ им. А.И. Герцена (в первую очередь кафедру педагогики, 100-летний юбилей которой отмечается в 2021 году); СПб АППО (кафедру педагогики и андрагогики, создателем и первым заведующим которой был профессор С.Г. Вершловский).

В обозначенном направлении Семен Григорьевич Вершловский всегда был и остается наставником научной карьеры как молодых начинающих исследователей, так и опытных ученых.

Список литературы

1. *Вершловский С. Г., Ходаков А. И.* Организация учебы наставников в трудовом коллективе. М.: Профиздат, 1987. 174 с.
2. Учитель-методист – наставник стажера: книга для учителя / С. Г. Вершловский [и др.]; под ред. С. Г. Вершловского. М.: Просвещение, 1988. 141 с.
3. *Кларин М. В.* Современное наставничество: новые черты традиционной практики в организациях XXI века // Экономика и образование. 2016. С. 92–112.
4. *Вершловский С. Г.* Стимулирование общего образования взрослых как социально-педагогическая проблема: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена. Л., 1974. 39 с.
5. Педагогический словарь: новейший этап развития терминологии / О. Б. Даутова [и др.]; под общ. ред. О. Б. Даутовой. СПб.: Каро, 2020. 328 с.
6. Стандартизация, унификация, упрощение мышления... Интервью с С. Г. Вершловским // Первое сентября. 2014. 11 июня. URL: <https://ps.1sept.ru/article.php?ID=201401104> (дата обращения: 01.03.2021).
7. Интервью с С. Г. Вершловским // Информатизация. Образование. Качество. Альманах. 2014. URL: <https://iok-journal.ru/publication.htm?pub=1> <https://iok-journal.ru/publication.htm?pub=1> (дата обращения: 01.03.2021).
8. Евгений Ямбург объяснил, зачем современной школе учитель-наставник и учитель-методист. URL: <https://radio1.news/article/evgenij-yamburg-ob-yasnil-zachem-sovremennoj-shkole-uchitel-nastavnik-i-uchitel-metodist-47489> (дата обращения: 01.03.2021).
9. *Вершловский С. Г.* Лидеры образования и просвещения взрослых // Человек и образование. 2014. № 3 (40). С. 155–158.
10. *Алексеев С. В., Вершловский С. Г., Матюшкина М. Д.* Самостоятельная работа слушателей в системе постдипломного образования: методическое пособие. СПб.: СПб ГУПМ, 2003. 41с.
11. *Круглова И. В.* Наставничество как условие профессионального становления молодого учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Моск. пед. гос. ун-т. М., 2007. 27 с.

УДК 371.142

Е. Н. Коробкова

НЕФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ФОРМАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

Одно из глобальных противоречий, определяющих состояние современной системы образования, заключается в несоответствии стремительных ритмов развития культуры и общества в целом и сферы образования, мало приспособленной к условиям ускоренного и неопределенного существования. Осознание данного противоречия предопределило поиск новых путей развития образовательных систем, позволяющих решать задачи не только обучения, но и развития личности как субъекта образовательной деятельности. Результатом этих поисков стала разработка модели непрерывного образования, основу которой составляет идея «учения длиною в жизнь» (lifelong-learning), закрепленная в Меморандуме о непрерывном образовании Европейского союза в 2000 году [1].

В Меморандуме подчеркивается, что в современной ситуации «полноценное развитие личности становится невозможным без умения активно участвовать в общественных процессах и адаптироваться к культурному, этническому и языковому разнообразию» [1]. И лишь образование, понимаемое как непрерывная стратегия развития индивидуальности личности, ее способностей преодолевать социальные, экономические и культурные вызовы, способно справиться с этой задачей.

Теория «обучения в течение жизни» актуализировала проблему ценностного осмысления образования в обществе и стала исходным педагогическим контекстом для построения системы образования взрослых в новых условиях. На эту концепцию опирался Семен Григорьевич Вершловский, который стоял у истоков создания петербургской школы андрагогики, базирующейся на идеях гуманизации образования и его «очеловечивания». Рассуждая о целях и ценностях образования, С. Г. Вершловский писал, что в современном мире образование взрослых рассматривается не только как «условие повышения профессиональной компетентности и коррекции опыта, но и компонент жизни, позволяющий людям подняться над повседневностью и ощутить полноценность бытия» [2, с. 60].

В своих исследованиях Семен Григорьевич убедительно показал, что в рамках концепции непрерывного образования контуры образовательной деятельности стремительно меняются: она

расширяет свои границы, захватывает все новые и новые образовательные пространства, приобретает инновационные формы.

Основная суть происходящей в настоящее время модернизации образования связана, прежде всего, с изменением его архитектоники: все большее значение в этой системе, наряду с практиками и институтами формального образования, приобретают неформальный и информальный компоненты образовательной деятельности, которые становятся действенным инструментом диверсификации и индивидуализации образования, особенно в контексте образования взрослых.

В настоящее время существует множество подходов к определению сущности формального и неформального образования. Для уточнения собственной позиции обратимся к трактовкам, которые даны в Международной стандартной классификации образования. В этом документе под формальным образованием понимается «институционализированное, целенаправленное, спланированное при участии государственных организаций и признанных государством частных организаций образование...» [3]. Неформальное образование, согласно данной классификации, также имеет структурированный и целенаправленный характер, однако происходит вне официальных образовательных систем и планируется «лицом или организацией, обеспечивающей предоставление образовательных услуг» [3].

Фактически, данные понятия раскрывают возможные пути организации целенаправленной образовательной деятельности в ближайшей перспективе: первый – центрально-государственный и второй – стихийно-рыночный. В первом случае образование осуществляется на основе государственных образовательных стандартов по лицензируемым образовательным программам и завершается аттестацией, подтверждающей освоение учащимися заданных компетенций. Второй вариант предполагает, что образовательная деятельность ориентирована не на стандарты, а на потребности обучающихся, а ее результатом является освоение необходимых им компетенций, что не всегда подтверждается соответствующим документом.

Опираясь на данные характеристики, можно определить сущность и характер образовательной

деятельности учреждений дополнительного профессионального образования, к числу которых относится и Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (в дальнейшем – Академия). По своей сути дополнительное образование вполне сопоставимо с термином «неформальное образование», так как изначально направлено на «удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования» [4].

С этой точки зрения Академия теоретически может рассматриваться как институт неформального образования, миссия которого заключается в развитии системы постдипломного образования, способствующей профессионально-личностному становлению педагога новой школы. Сама история Академии тесно связана с историей становления системы неформального педагогического образования в России. У истоков профессиональной подготовки педагогов в Петербурге стоял Педагогический музей военно-учебных заведений, основанный в 1864 году. Появление педагогических музеев на рубеже XIX–XX столетий стало приметой времени, а сами музеи были востребованы профессиональным сообществом, которое видело в них не только «депо наглядных пособий», аккумулирующее наглядность для нужд образовательных учреждений, но и место формирования центров педагогической науки и практики. Один из исследователей этого вопроса Е. Покровский писал: «Причина упоминаемой нами односторонности современных учителей, сколько нам известно, лежит... с одной стороны, в непривычке слишком широко понимать свои обязанности, а с другой – в недостатке удобного, хорошо приспособленного места для приобретения разносторонних, чисто педагогических знаний и возможно полного самосовершенствования себя в этом отношении» [5, с. 8]. Таким местом, по мнению автора, должен был стать Педагогический музей как площадка для обсуждения педагогических вопросов, обмена мнениями и выработки подходов к преподавательской деятельности. И действительно, Педагогический музей в Санкт-Петербурге на этапе своего становления стал уникальным неформальным культурно-образовательным центром, объединив видных педагогов своего времени, не побоявшихся взять на себя ответственность за судьбу реформы образования. Однако в советское время система повышения квалификации педагогов, сложившаяся при музее, поглотила сам музей, который стал существовать как отдельное структурное подразделение Ленинградского городского института усовершенствования учителей

(ЛГИУУ), обеспечивающее наряду с другими подразделениями института успешное освоение образовательных программ слушателями курсов. Сама же система повышения квалификации, развиваясь, приобретала все более формализованный характер, и можно констатировать, что в настоящее время деятельность Академии постдипломного педагогического образования, которая является приемником традиций Педагогического музея, мало соответствует основным характеристикам неформального образования.

Во-первых, Академия является структурой, подчиненной государственным органам власти, и реализует государственный заказ, что характерно для формального образования. Во-вторых, разработка дополнительных образовательных программ переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров осуществляется в соответствии с федеральными государственными требованиями и государственными стандартами, что также является признаком формального образования. Наконец, педагоги, успешно освоившие соответствующую дополнительную профессиональную программу и прошедшие итоговую аттестацию, получают удостоверение о повышении квалификации или диплом о профессиональной переподготовке, который в настоящий момент воспринимается не столько как показатель достижений в профессиональной сфере, сколько как формальный документ, необходимый для прохождения аттестации. И это ставит под сомнение базовый принцип неформального образования – его добровольность и осознанность выбора.

Таким образом, дополнительное профессиональное образование находится сейчас в ситуации, по меньшей мере, странной: с одной стороны, оно «не сопровождается повышением уровня образования», то есть является делом добровольным и необязательным, с другой стороны, регулируется и регламентируется государством и фактически приравнивается к формальным образовательным системам.

Не случайно современные исследователи констатируют, что «дополнительное образование стало институциональным и утратило неформальную суть» [6] и предлагают рассматривать его как «формализованный институт неформального образования» [7].

Возможно, именно эта двойственность является «точкой роста» для развития системы дополнительного профессионального образования в современных условиях, позволяя сформировать модель сложной динамичной экосистемы, объединяющей элементы формального и неформального образования. Важно, чтобы эти элементы, выполняя различные, присущие им изначально функции,

в то же время были взаимосвязаны в единую сеть, обеспечивая подлинную вариативность образования, основанную на праве свободного выбора как образовательной траектории, так и траектории жизненного смысла. По сути, именно этот вариант развития образовательных систем, обеспечивающий государственно-общественное равновесие, С. Г. Вершловский считал наиболее перспективным для формирования новой образовательной политики.

Академия постдипломного педагогического образования реализует свою деятельность, ориентируясь именно на этот сценарий. К неформальным элементам образовательной деятельности Академии можно отнести:

- вариативность образования, основанную на многообразии и гибкости программ дополнительного профессионального образования, тематика которых отражает выявленные в результате исследований профессиональные дефициты петербургских педагогов;

- создание уникальной культурно-образовательной среды – насыщенной и многообразной, которая включает в себя, помимо Педагогического музея, библиотечно-информационный центр, художественную мастерскую, художественно-эстетический центр, многообразие выставочных площадок и учебных лабораторий;

- формирование открытой образовательной среды, что находит выражение, с одной стороны, в активном использовании цифровых технологий, с другой – в интеграции образовательных ресурсов территории, включая не только сеть институтов повышения квалификации Северо-Запада, но и неформальные структуры: музейные и библиотечные комплексы, театры и концертные залы, дискуссионные клубы и иные общественные объединения.

Однако все обозначенные векторы развития неформального подхода в образовании взрослых обладают существенным ограничением, связанным с отсутствием подлинной субъектной позиции педагога в процессе повышения квалификации. Субъектность понимается при этом как способность личности к смысловому творчеству и смыслопорождению, ее готовность проявлять активную позицию, самостоятельно вносить коррективы в свою деятельность, инициативно и креативно подходить к решению поставленных задач, рефлексировать и прогнозировать результаты своей деятельности.

Формирование субъектной позиции педагога требует оптимизации форм и методов системы переподготовки и повышения квалификации педагогов, обеспечивающих включенность педагогов в решение предлагаемых образовательных задач.

И подобный опыт в Академии постдипломного образования тоже есть. Представим его на примере деятельности кафедры культурологического образования, которая занимается повышением квалификации педагогических кадров в области преподавания предметов художественно-эстетического цикла и, шире, в сфере освоения культуры.

Надо отметить, что само искусство является сложной субстанцией, плохо уживающейся в рамках формальных систем, если только речь не идет о научении практическим навыкам, связанным с художественной или музыкальной деятельностью. Настоящее искусство, по сути, всегда выходит за границы установленных норм и правил, профессиональных и идеологических клише, так как «оно вольно или невольно поощряет в человеке именно его ощущение индивидуальности, уникальности, отдельности – превращая его из общественного животного в личность» [8].

Формализация курсов, связанных с преподаванием искусств, зачастую приводит к тому, что живое общение с произведениями художественной культуры подменяется искусствознанием, в котором не остается места самому человеку и его собственной интерпретации. Фокус педагогического внимания при работе с искусством должен быть смещен с истории создания и бытования произведений искусства на самого человека и те изменения, которые происходят с ним под воздействием искусства. Подобный подход требует не только глубокого знания своего предмета, но и умения создать неформальную атмосферу «встречи» личности с произведением искусства.

Вторая особенность искусства заключается в том, что оно не дает готовых ответов и требует от каждого усилий, связанных со смыслопорождением. Это, в свою очередь, предполагает разработку особых методов и подходов к преподаванию искусства, которые тоже с трудом поддаются формализации, так как построены на основе живого диалога, понимаемого как столкновение смыслов. В основе подобного диалога лежит знаменитая формула М. М. Бахтина о том, что культура располагается на границах, она осознается, наполняется смыслом только при встрече и взаимодействии с другой культурой, с инаковым сознанием, что служит триггером для рождения новых смыслов. Научить подобному диалогу практически невозможно, но возможно создать атмосферу подобного диалога и погрузить в нее слушателей.

Наконец, еще одна особенность искусства заключается в том, что оно способно откликаться на происходящее «здесь и сейчас», поэтому рассматривать его в отрыве от проблем, волнующих человека в его локальной реальности, невозможно. М. М. Бахтин говорил: «Мы ставим чужой

культуре новые вопросы, каких она сама себе не ставила, мы ищем в ней ответа на эти наши вопросы, и чужая культура отвечает нам, открывая перед нами новые свои стороны, новые смысловые глубины» [9, с. 335]. И это предполагает гибкость и мобильность в преподавании искусства, которое должно стать не столько рассказом о прошлом, сколько действенным инструментом осмысления настоящего.

Все эти характеристики искусства предопределили общее направление поисков развития системы постдипломной подготовки педагогов в области художественно-эстетического и культурологического образования, которое связано с дополнением традиционной системы повышения квалификации элементами неформального образования.

В деятельности кафедры культурологического образования (в дальнейшем – кафедры) в качестве таких элементов выступили: педагогические конкурсы, инициируемые кафедрой; неформальные объединения, складывающиеся вокруг кафедры; сетевое сообщество педагогов образовательной области искусства. Каждый из перечисленных элементов системы неформального образования имеет свои цели и задачи, определяющие особенности их организации и включения в единый образовательный процесс.

Педагогические конкурсы рассматриваются в общем контексте системы повышения квалификации и позиционируются не как демонстрация лучших педагогических достижений, а как своеобразные культурно-образовательные практики, позволяющие педагогу перенести опыт, приобретаемый в ходе курсовой подготовки, в свою непосредственную работу.

Ряд конкурсов нацелен на то, чтобы дать педагогам возможность более углубленно и в практической деятельности освоить те внеаудиторные методы и технологии работы с культурным наследием, с которыми они познакомились в процессе обучения на курсах. Например, конкурс инновационных музейных технологий «Педагогический музей – пространство инноваций» разрабатывался именно с этой целью. Педагогический музей в этом случае стал полноценной учебной площадкой, где педагоги учатся создавать собственные музейно-педагогические занятия, организовывать выставочные проекты и выставочные пространства.

Несколько конкурсов, предлагаемых педагогам, направлены на решение иной профессиональной задачи – освоения специфики работы в открытом образовательном пространстве. Для участия в подобных проектах кафедра, как правило, привлекает в качестве социальных партнеров различные культурные институции: музеи, театры,

библиотеки. Сотрудничая с ними, педагоги учатся выстраивать продуктивные модели взаимодействия, осваивают механизмы социокультурного партнерства. Так, в конкурсе школьно-музейного партнерства «Литературный багаж» в последние годы принимали участие порядка двадцати петербургских музеев и несколько городских библиотек, и учитель мог выбирать из этого многообразия тех партнеров, которые отвечали его педагогическим задачам и требованиям. Уникальность конкурса заключается в том, что маршрут в нем прокладывает сам педагог, выбирая время и способы взаимодействия с партнерами, виды педагогической поддержки. Подобное сотрудничество оказалось востребовано как школами, так и культурными институтами города, которые соединили свои усилия в решении единой проблемы – формирования читательской культуры у детей и подростков.

Новые вызовы для педагогического сообщества являются поводом для разработки новых конкурсов. Хорошо известно, как непросто педагогам искусства дается освоение цифровой среды, и, как показала практика, эта проблема не может быть решена только в процессе обучения на курсах. Так появился еще один конкурс «Я познаю мир», который имеет обучающий характер и направлен на освоение педагогами основ организации и сопровождения проектной деятельности детей в цифровой среде. Специфика этого конкурса заключается в том, что он предполагает обязательное включение в проектные группы детей с ограниченными возможностями здоровья. Таким образом, педагоги осваивают не только новые форматы дистанционного взаимодействия, но и основы инклюзивного образования. С нашей точки зрения, создание условий для встречи подобных детей с культурой и искусством – это одна из сложнейших педагогических проблем, разрешение которой требует не только знаний, но активной гражданской позиции педагогического сообщества.

Таким образом, все реализуемые кафедрой конкурсы в той или иной мере имеют компенсаторный характер и призваны стать своеобразным дополнением к курсам повышения квалификации, позволяя педагогам освоить новый для себя опыт в рамках неформального взаимодействия. Педагогическая поддержка в этом случае предполагает организацию консультативной помощи и поддерживающих семинаров и мастер-классов по запросам участников конкурсов.

Неформальные клубы, которые курирует кафедра, в отличие от педагогических конкурсов, в меньшей степени связаны с конкретными педагогическими задачами и нацелены, прежде всего, на развитие личности самого педагога. Они мыслятся как открытая система коммуникации,

обеспечивающая взаимодействие и совместную деятельность всех ее участников, в ходе которой вырабатывается общее ценностно-смысловое пространство. В процессе опроса участников неформальных объединений были выявлены основные причины, по которым они посещают заседания клубов. Важнейшие среди них – снятие психологической нагрузки, обмен идеями и мнениями, возможность уточнить собственную точку зрения, согласовать ценностно-смысловые позиции. Соответственно, все действующие на кафедре неформальные педагогические клубы в той или иной мере ориентированы на решение данного класса задач.

Педагогический клуб «Дискуссионная среда» объединяет педагогов-новаторов, которые активно вводят в свой методический арсенал дискуссионные методы работы. Ежемесячно участники клуба собираются в одном из креативных образовательных пространств нашего города для обсуждения близких и понятных им педагогических вопросов по одной из дискуссионных технологий: «мировое кафе», «дебаты», «плейбек-театр», «панельная дискуссия», «фасилитированная дискуссия», «аквариум», «мозговой штурм» и пр. Список дискуссионных тем обсуждается и уточняется участниками клуба, а иногда определяется «непредвиденными» обстоятельствами – событиями, всколыхнувшими педагогическое сообщество. За три года на заседаниях клуба поднимались такие проблемы, как: «Есть ли место творческому учителю в современной школе?», «Невоспитанные дети или некомпетентные педагоги? Проблема школьной дисциплины», «Культурный код молодежи: как нам понять учеников?», «На что имеют право наши ученики?», «Дискуссионные формы обучения: риски и перспективы» и пр. Определенной поддержкой проекта стали открытые мастер-классы, которые давали участники клуба, апробируя представленные форматы дискуссий в своей практической деятельности.

Педагогический арт-клуб «Воздушная перспектива» объединил педагогов, которым интересно разрабатывать методические идеи в логике арт-педагогического подхода. Работа клуба включает представление и обсуждение арт-практик в области изобразительной деятельности или современных театральных форм, таких как перформанс или плейбек-театр. По сути, это пространство творческой самореализации педагогов, которое нацелено не только на профессиональную поддержку учителя, но и на его эмоциональную разгрузку.

Еще один клуб – «Встречи в музее» – инициирует посещение педагогами искусства выставок и музейных экспозиций города, которые становятся своеобразными площадками для отработки

методов и технологий работы с художественными произведениями в пространстве музея. Но задача клуба видится более широкой – создать атмосферу погружения в искусство, научить наслаждаться им и понимать его.

Роль неформальных клубов для реализации общей стратегии повышения квалификации педагогических кадров трудно переоценить. Они являются своеобразными площадками «притяжения», формируя вокруг кафедры неформальное сообщество педагогов, объединенных общими интересами и разделяющими идеологию внеаудиторного образования. Это возможность распространения идей в педагогическом сообществе, постоянный источник для осмысления стратегии реализации курсов повышения квалификации и ресурс для расширения коллективного образовательного опыта.

Наконец, третье направление неформальной деятельности кафедры связано с созданием *сетевых сообществ педагогов искусства*. К его появлению подтолкнули непростые обстоятельства этого года – карантин и переход на дистанционное обучение. Для того чтобы поддержать педагогов искусства, был создан постоянно действующий семинар «Культурная среда», его продолжением стало создание действующей группы с тем же названием в социальной сети *Facebook*. Это пространство является экспериментальной площадкой для отработки методов и технологий дистанционного обучения, разрабатываемых как сотрудниками кафедры, так и педагогами – участниками сообщества. Среди успешных начинаний можно назвать масштабный флешмоб «Виртуальный хор», который объединил педагогов музыки всего города и, с одной стороны, дал им возможность реализовать собственные таланты, с другой – познакомил с цифровыми технологиями, позволяющими осваивать музыкальный материал с детьми в дистанционном формате. Итогом данного проекта стало появление видеороликов, выпущенных к памятным датам – Дню победы и Дню рождения города.

Таким образом, в рамках традиционной системы повышения квалификации удалось создать различные по организации и формам образовательные среды, ориентированные на конкретные потребности и интересы педагогов. Деятельность этих неформальных структур в той или иной мере институализирована: конкурсы регламентированы соответствующими Положениями, заседания клубов внесены в планы методической работы кафедры, достижения участников отмечаются грамотами и благодарственными письмами. Однако это не меняет самой сути неформального подхода. Все реализуемые кафедрой проекты обладают общими

характеристиками, позволяющими отнести их к неформальным формам повышения квалификации: добровольность участия, опора на личный интерес, право выбора образовательного маршрута, нацеленность на процесс, а не на результат, привлечение внешних ресурсов.

Создание подобной системы взаимодействия формальных и неформальных элементов в рамках

профессиональной переподготовки педагогов позволяет осуществлять интеграцию традиционных подходов, ориентированных на освоение предметного и метапредметного компонентов повышения квалификации, и инновационных, нацеленных на личностный рост, «синтез и трансформацию субъектных свойств личности в профессионально значимые личностные качества» [10].

Список литературы

1. Меморандум об обучении в течение всей жизни, ЕС, 2000 г. (A Memorandum of Lifelong-Learning). URL: <http://efakaz.kz/wp-content/uploads/2014/06/Memorandum-RU-LLL.pdf> (дата обращения: 08.11.2020).
2. *Вершиловский С. Г.* Непрерывное образование: историко-теоретический анализ феномена. СПб.: СПб АППО, 2008. 151 с.
3. Международная стандартная классификация образования. URL: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/iscde-2011-ru.pdf> (дата обращения: 29.10.2020).
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698> (дата обращения: 29.10.2020).
5. *Покровский Е.* Педагогические музеи как необходимая помощь в деле воспитания. М.: тип. М. Г. Волчанинова, 1892. 20 с.
6. *Песковский Е. А.* Неформальное образование как средство формирования готовности старшеклассников к высшему образованию: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Сибирская аэрокосмическая акад. Красноярск, 1997. 24 с.
7. *Буйлова Л. Н.* Дополнительное образование детей в свете идей непрерывного неформального образования // SWorld. 2013. № 3. URL: <http://www.sworld.com.ua/konfer30/292.pdf> (дата обращения: 06.11.2020).
8. *Бродский И. А.* Нобелевская лекция. URL: <https://brodskiy.su/proza/nobelevskaya-lektsiya/> (дата обращения: 11.11.2020).
9. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 424 с.
10. *Возгова З. В.* Принципы непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников // Современные проблемы науки и образования. 2011. № 3. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=4661> (дата обращения: 09.11.2020).

УДК 37.018.46

О.Д. Владимирская, Н.Н. Лузанова

ГУМАНИТАРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ

Отечественное образование весной 2020 года столкнулось с серьезными вызовами, связанными с особым режимом функционирования школ и других образовательных организаций в условиях пандемии коронавируса. Дистанционное обучение стало насущным. Педагоги, учащиеся, родители обрели новый опыт взаимодействия в удаленном режиме, с использованием разнообразных онлайн-технологий. Опыт этот бесценен. Стало очевидно, что дистанционное обучение будет набирать обороты в качестве важнейшего инструмента современного учебного процесса.

Каждое образовательное учреждение прокладывало свой путь в условиях организации дистанционного обучения. Те образовательные организации, в которых уже были заложены основы дистанционной работы, смогли быстро укрепить свои позиции общения с новыми образовательными платформами, учились использовать их для организации полноценного учебного процесса, объединяя обучающихся на основе образовательных проектов в онлайн-режиме. Многим учебным заведениям пришлось изучать дистанционные технологии, методику электронного и онлайн-обучения, параллельно организуя этот процесс. Всеобщее погружение в дистанционное обучение в полной мере еще не осмыслено, но первые выводы уже можно сделать и, главное, начать использовать – то, что показало свою эффективность.

На современном этапе развития образования понимание роли дистанционного обучения является ключом к развитию почти во всех областях экономики, культуры, образования. Прежде всего, такое обучение должно основываться на человеческих потребностях и ценностях – на личном, организационном и/или общественном уровне. Это одно из условий успешного принятия и распространения новой формы обучения, которая, безусловно, влияет на жизнь людей [1, 2].

В системе повышения квалификации педагогических кадров в образовательном поле онлайн-обучения весны 2020 года на первый план вышли умения вести коммуникацию, организовывать взаимодействие участников образовательного процесса, необходимость изучения гуманитарного знания, которое строится на междисциплинарной основе – теории современного общества

и теории коммуникаций, культурологии и психологии. В отечественной философско-социологической традиции обращение к гуманитарным методам и приемам познания встречается в работах М.М. Бахтина [3, с. 228], С.Г. Вершловского [4, с. 143], П.Г. Щедровицкого [5, с. 439] и других педагогов, психологов. Многие исследователи отмечают, что гуманитарные технологии нацелены на уважение к личности обучающегося, сохранение и повышение качества жизни вне зависимости от возраста человека, на принятие ценности жизни вне зависимости от социально-экономических условий развития общества.

Гуманитарные технологии проектируются на основе системного и деятельностного подходов. Для их реализации нужны люди, способные разрабатывать и реализовывать развивающие проекты и программы, находить и создавать информацию, выстраивать коммуникацию. В гуманитарных технологиях важно не столько содержание отдельных элементов, сколько тип системных отношений, определяющий специфику той или иной гуманитарной технологии. Гуманитарные технологии не линейны. Нелинейность характеризуется возможностью многовариантного развития процесса, системы. Роль гуманитарных технологий заключается в поиске адекватных ответов на внешние вызовы. Между системой и средой отсутствуют непроницаемые границы, возрастает значимость контекста.

Особенности технологии реализации нелинейного образовательного процесса, по определению О.В. Акуловой [6], предполагают интеграцию классно-урочной системы и дистанционных образовательных технологий, представление обучающимся определенной свободы в выборе способов освоения содержания и готовности поддержать их в этом выборе, создание нового образовательного пространства через формирование интерактивного контента, использование открытых электронных образовательных ресурсов.

Согласно П.Г. Щедровицкому, гуманитарные технологии – это, прежде всего, систематизация, соорганизация и упорядочение в пространстве и во времени компонентов целенаправленной коллективной деятельности людей на основе современного гуманитарного знания.

С.Г. Вершловский, один из основателей ленинградской (петербургской) концепции непрерывного образования, труды которого легли в основу данной статьи, неоднократно писал о значении гуманитарной составляющей в процессе организации учебной деятельности, будь то школьное образование или образование взрослых, «основанное на признании гуманитарного вектора научно-технического знания, сопряженного с комплексом знаний о человеке, его возможностях и целях [4, с. 143]. В связи с этим стоит отметить важность развития рефлексивной способности людей: от осознания отношения к предметно-практической деятельности до самооценки духовной деятельности, связанной с осмыслением «вечных» проблем – смысла жизни, назначения человека, его отношения к сегодняшнему дню и тенденциям развития социального мира [4, с. 69].

Кардинальная смена целей образования приводит к определению принципа непрерывности образования, обеспечению прав человека на постоянное освоение новых способов мышления и деятельности на основе культурных норм. Проблематизация социокультурной ситуации и определение первоочередных и долговременных задач, стоящих перед образованием, задают направление поиска форм организации и проведения курсов повышения квалификации педагогов. Как писал С.Г. Вершловский в учебном пособии по андрагогике «Социализация взрослых», деятельность институтов образования взрослых эффективна в той мере, в какой она удовлетворяет запросы взрослых людей. Эта ведущая особенность рассматриваемой системы побуждает к анализу особенностей взрослых как субъектов образования [7].

Анализ результатов проведенного микроисследования, в котором принял участие 401 респондент, видно, что наиболее интересными для опрошенных темами изучения в условиях онлайн-педагогике до и после коронавируса являются:

- виды электронной коммуникации, их назначение, правила использования (для того чтобы открыть и выбрать для себя наиболее удобный способ работы) – 26% респондентов.
- правила нахождения информации – 14% респондентов;
- проведение занятий онлайн, технические навыки владения платформами для общения с учащимися – 21% респондентов;
- видеосвязь для общения с учениками, проведения занятий, решения проблемных вопросов – 39%.

При этом большинство респондентов (64%) поставили себе средний балл за знание и пользование электронными средствами коммуникации. Остальной процент ответов педагогов распределился

следующим образом: экспертный уровень – 18% и начальный уровень – 18%. Обращают на себя внимание виды электронной коммуникации, которыми пользуется современный учитель. По большей части это – общение в мессенджерах (18%), средствами электронной почты (16%), общение через социальные сети (15%). Самыми популярными формами обратной связи в электронном пространстве стали чаты и анкеты обратной связи. Учителя, преподаватели сознательно отнеслись к сложившейся ситуации и организации учебного процесса в условиях дистанционного обучения. Интересно привести несколько примеров ответов респондентов из аналитического эссе.

Респондент № 396, Елена Викторовна:

«Последствия пандемии для образования оказались весьма значительными. За короткое время произошло полное изменение повседневных реалий педагогов, учащихся и их семей. Мне, как учителю физики, пришлось быстро перестраивать весь образовательный процесс... Конечно, были трудности, так как не все обучающиеся могли в определенное время выйти на онлайн-урок, или в семье много детей, но один компьютер. Для координации учебного процесса во всех классах, с учетом трудностей дистанционного образования, мною был создан блог, где были размещены видеуроки по каждой теме, домашние задания, разбор сложных задач. Это дало возможность охватить всех обучающихся, и они достаточно быстро освоились с новыми работами. Учащиеся и родители остались довольны такой формой подачи материала. Плюсы: возможность просмотреть видео и выполнить задания в удобное время; возможность остановить запись для выполнения задания, возможность пересмотреть урок еще раз до полного понимания материала. Минусы блога: отсутствие прямой связи с учащимися. Я довольна придуманной мной дистанционной формой учебного процесса. Данная ситуация показала возможности использования онлайн-платформы и в обычном учебном процессе, например, когда ученик болеет или ему необходимо повысить успеваемость».

Респондент № 389, Марина Юрьевна:

«А если серьезно, то ученик конца XX века и начала XXI века – это обычный человек, живущий в своем современном мире, идущий в ногу со временем и думающий о будущем. Он получает хорошие оценки, часто забывает дома дневник, изредка делает домашнее задание, слушает популярную музыку, модно одевается и постоянно что-то жует, внимает учителю

на уроке и бегают на переменах. Он воспитанный и умный, отзывчивый и доверчивый, общительный и интересный собеседник. Он – истинное дитя своего поколения. Именно таких детей мы с вами учим, воспитываем, и надо принимать их такими, какие они есть. А ученики будущего? Что ж, наверное, и они будут детьми своей эпохи, но это уже другая история».

Респондент № 388, Надежда Александровна:

«Одной из актуальных проблем дистанционного обучения является усиление мотивации учащихся к обучению. Эта проблема связана со спецификой самого дистанционного обучения, требующего сформированных навыков самостоятельной работы. У большинства школьников умение учиться самостоятельно отсутствует, и поэтому необходимы новые, творческие подходы к усилению мотивации учащихся. Думаю, что решение данной проблемы возможно лишь на основе комплексного подхода к организации дистанционного обучения и определяется влиянием тематического, организационного и коммуникативного факторов в системе дистанционного обучения».

Респондент № 385, Мария Николаевна:

«Дистант весной 20-го года подкрался к нам незаметно. Ни федеральные, ни региональные, ни муниципальные органы управления образованием не были готовы к абсолютно новой для всех форме работы. Что говорить об учителях и преподавателях, ведь положение усугубляется еще и возрастными особенностями педагогического сообщества, накладывающими определенные ограничения на ИКТ-компетентность сотрудников. Не стоит забывать про детей, не привыкших использовать современную техническую и технологическую базу для обучения».

Респондент № 202, Мария Леонидовна:

«Результативность использования элементов дистанционного образования – в совместной деятельности с детьми. Это повышение мотивации детей к познанию и творческой деятельности. Значительно повышаются самооценка и самоорганизация ребят. Больше нет ребят, которые боятся неудачи в сложном задании. Есть трепет и нетерпение к изучению новой техники. Одним словом, ДО в руках подготовленного учителя является многофункциональным инструментом, возможности которого далеко не ограничиваются простой визуализацией или дублированием пройденного материала. Выложив материал в удаленном доступе, можно развивать каждого ребенка индивидуально, не отрывая его от занятий».

Таким образом, гуманитарные технологии продуцируют новый импульс в образовании, ориентированный на обретение педагогами компетенций, которые бы определяли их действия на достижение образовательных целей различными методами, различным содержанием и различными способами организации, а также направленный на признание прав и достоинств учащихся, опыта и жизненных позиций, языковой культуры и других факторов жизненного уклада, деятельности и отношений.

С. Г. Вершловский в связи с этим писал, что «взрослые, отличающиеся активной образовательной позицией, находят себя в образовании, фактически сливающимся с жизнью. Их познавательные интересы не ограничиваются профессиональной сферой. Для этой категории взрослых нет „лишних“, „избыточных“ знаний. Вместе с тем их цель – не многознание, а активная познавательная деятельность, нацеленная на анализ и решение значимых для них проблем: профессиональных, социальных, личностных, гуманитарных, духовных» [4, с. 88]. Активная познавательная деятельность позволяет взрослым успешно справляться с жизненными кризисами (профессиональными, личностными, возрастными). В этом случае трактовка непрерывности расширяется за счет личностного подхода к проблемам образования взрослых, а границы пространства образования определяются жизнью [4, с. 38].

В целях создания условий для свободного общения, разработки и реализации педагогических проектов в режиме онлайн-обучения одной из гуманитарных технологий, согласно исследованиям С. Г. Вершловского, «мы рассматриваем комплекс формального и неформального постдипломного образования как условие успешного преодоления профессиональных кризисов и сохранения психического здоровья и работоспособности педагога» [8, с. 295]. В той мере, в какой учитель, преподаватель, методист, мастер производственного обучения, специалист любого профиля выступает в роли своеобразного посредника, руководствуется в своей деятельности принципами равенства и активного творчества, учитывает личностные особенности обучаемого и стремится к созданию комфортной среды обучения, возрастают его возможности использовать различные технологии в качестве средств обучения [8, с. 295].

Сочетание стандартизированных программ профессионального обучения и неформальных образовательных проектов – две стороны учебного процесса обучения педагогов, которые помогают им справляться с реалиями сегодняшнего дня и расти в профессии. Развивая в учителях и воспитателях с помощью гуманитарных технологий

(ИКТ, ТРКМ, проектная деятельность и др.) профессиональную компетентность в сочетании с общекультурной подготовленностью, мы оттачиваем профессиональное мастерство наших слушателей. К примеру, говоря об организации дистанционной учебной работы, мы помогаем нашим слушателям выстраивать обучение школьников в этом формате, не забрасывая их заданиями, а действуя через построение образовательной системы, которая включает:

- современную образовательную среду, наполненную методическим обеспечением по каждому предмету для освоения образовательного стандарта. Это задания, опорные конспекты, медиатеки, фрагменты и видеоуроки, интерактивные тренажеры, материалы для самопроверки, творческие задания, база тестовых заданий и проверочные материалы;

- организацию двухуровневой поддержки учебного процесса школьников со стороны учителей, тьюторов, кураторов и технических специалистов.

Неформальное образование – это серия мероприятий, в рамках которых происходит обмен опытом и знаниями по интересующим многих участников образовательного процесса темам. Продюсирование образовательного пространства проходит через организацию вечеров поэзии, педагогических балов, психолого-педагогических

проектов «Культурная среда», «День с Легендой», «Образовательные тренды». Такие мероприятия являются хорошей иллюстрацией неформального обучения, так как образовательная активность целенаправленна, имеет определенную продолжительность и происходит вне формальной системы образования.

Сочетание формального и неформального обучения является прямым следствием развития новых сетевых информационно-коммуникационных технологий, преодолевающих пространственно-временные границы, обеспечивающих мгновенный доступ к любой информации, расширяющих представления о реальности повседневной жизни, которая теперь включает в себя и виртуальную реальность интернета.

Таким образом, опыт использования гуманитарных технологий организации и проведения повышения квалификации учителей показал, что дистанционное обучение – это реальность, объективная и безоговорочная. Однако применительно к разговору о достоинствах онлайн-обучения можно утверждать, что основу продуктивного образования составляет гармоничный союз базовых образовательных приемов и современных технологий, нацеленных на познание радости от освоения нового, умение это новое для себя найти, организовать свою работу и спланировать конечный результат.

Список литературы

1. *Эйсселстейн В. А.* Взаимодействие человека и компьютера // Психология СМИ. 2000. URL: https://www.researchgate.net/profile/Wijnand_Ijsselsteijn (дата обращения: 13.11.2020).
2. *Пузакова А. А.* Влияние развития техники и технологий на жизнь людей // Молодой ученый. 2015. № 20 (100). С. 635–640. URL: <https://moluch.ru/archive/100/22645/> (дата обращения: 13.11.2020).
3. *Бахтин М. М.* Автор и герой: к философским основам гуманитарных наук. СПб.: Азбука, 2000. 336 с.
4. *Вершиловский С. Г.* Непрерывное образование. Историко-теоретический анализ феномена. СПб.: СПб АППО, 2007. 147 с.
5. *Щедровицкий П. Г.* Гуманитарные технологии в эпоху кризиса // НГ-религии. 2001. 26 дек. (№ 24). URL: https://www.ng.ru/ng_religii/2001-12-26/5_technologies.html (дата обращения: 13.11.2020).
6. *Акулова О. В.* Проблема построения нелинейного процесса обучения в информационной среде // Человек и образование. 2005. № 3. С. 7–11. URL: http://obrazovanie21.narod.ru/Files/2005_3_p07-11.pdf (дата обращения: 13.11.2020).
7. Социализация взрослых: учебное пособие / Л. А. Башарина [и др.]. СПб.: СпецЛит, 2002. 272 с. и образ жизни.
8. *Вершиловский С. Г.* Взрослость как категория андрагогики // Вопросы образования. 2013. № 2. С. 285–297.

УДК 371.13

Е. Н. Верстукова

АНДРАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ НА ЭТАПАХ АДАПТАЦИИ И ИНТЕГРАЦИИ В ПРОФЕССИЮ

Вопрос о необходимости сопровождения молодых педагогов на этапах адаптации и интеграции в профессию рассмотрен на различных уровнях: нормативном правовом, социально-экономическом, теоретическом, экспериментальном. Проблема руководства профессиональным становлением молодых учителей подробно рассматривалась в 1970–1980-е годы в работах С. Г. Вершловского [1–3], В. Г. Онушкина и Ю. Н. Кулюткина [4].

Актуальность данной темы подтверждается появляющимися в последнее время работами, включая диссертационные исследования (Л. Н. Харавинина, Н. Ю. Скрябина, Г. Д. Ивлиева, И. В. Круглова, М. С. Сотникова и др.), научно-практическими работами преподавателей кафедры педагогики и андрагогики СПб АППО. Осуществленное в 2017–2018 годы исследование различных аспектов жизнедеятельности молодых педагогов Санкт-Петербурга и сотрудничество с представителями администрации Педагогического университета Нижней Австрии в рамках международного проекта «Развитие системы сопровождения молодых педагогов» значительно расширяют спектр знаний о системе сопровождения и одновременно свидетельствуют о перспективности дальнейшей разработки данной темы.

В настоящее время в научной литературе термин «сопровождение» понимается, прежде всего, как поддержка психически здоровых людей, у которых на определенном этапе развития возникают какие-либо трудности. Сущность такой поддержки заключается в реализации права на полноценное развитие личности и ее самореализацию в социуме [5, с. 4]. В «Толковом словаре» С. И. Ожегова слово «сопровождать» трактуется как «следовать вместе с кем-нибудь, находясь рядом, ведя куда-нибудь или идя за кем-нибудь» [6]. В представленном толковании можно увидеть два смысловых акцента: 1) совместность, единство, общность и 2) движение, динамика, протяженность и продолжение действия. Следует обратить внимание на корневое значение слова «вожд (ение)». Интерпретируя термин с позиции морфологического значения, можно условно обозначить, что сопровождающий обладает большим потенциалом (силой, знаниями, опытом и т. д.) по отношению

к сопровождаемым. В педагогической реальности сопровождающий, как правило, имеет некоторые преимущества, которые дают ему право на осуществление поддержки.

Учет особенностей молодых педагогов как взрослых субъектов образования и саморазвития возможен при андрагогическом сопровождении их профессионального развития. Теоретическому обоснованию роли андрагогического подхода в образовании посвящены исследования отечественных ученых С. Г. Вершловского, М. Т. Громковой, А. В. Даринского, С. И. Змеева, И. А. Колесниковой, В. Ю. Кричевского, Г. С. Сухобской и др. Андрагогическое сопровождение должно быть направлено, в первую очередь, на активизацию собственных ресурсов педагога, предоставление ему возможности увидеть перспективы собственного профессионального роста, построить индивидуальный маршрут собственного развития.

Для выбора определенного подхода к осуществлению сопровождения, необходимо рассмотреть специфику периода вхождения в профессию. Учитывая тот факт, что молодые специалисты, осуществляющие профессиональную деятельность, могут находиться либо на этапе адаптации, либо на этапе интеграции в профессию, правомерно предположить, что они будут нуждаться в различных формах сопровождения. Как уже указывалось, рассмотрению этих этапов в профессиональной жизни молодых педагогов посвящено большое количество научных исследований. Кроме того, в международной практике обозначен еще и этап индукции – первые два месяца работы в школе, которому зарубежные коллеги придают очень большое значение [7, с. 111].

С. Г. Вершловский выделил три типа кризиса профессионального развития педагога, одним из которых является кризис адаптации к профессии. Причинами, обуславливающими этот кризис, считаются различия между представлениями о педагогической деятельности и реальностью, между ценностными ориентациями молодых педагогов и педагогов старших поколений, а также возникающие на первых этапах профессиональные проблемы [8]. Основным противоречием периода профессиональной адаптации О. Б. Даутова

и Е. Ю. Игнатьева называют противоречие между возросшими требованиями общества и педагогического коллектива и сформированными в вузе профессиональными характеристиками знаниями, умениями, компетенциями [9, с. 19].

Одним из важнейшим средств преодоления кризиса адаптации, по мнению С. Г. Вершловского, «выступает андрагогическое сопровождение начинающего педагога, прежде всего, в самой школе, а также формирование сообщества молодых учителей, расширяющего образовательное пространство профессионального взаимодействия и создающего возможности реализации и развития внепрофессиональных интересов учителей как молодых специалистов» [8, с. 47].

Сотрудники кафедры педагогики и андрагогики СПб АППО на основании интервью с молодыми специалистами выявили, что на этапе адаптации молодые педагоги активно откликаются на возможности сопровождения в разных формах и обязательно нуждаются в *андрагогической поддержке* как одной из форм сопровождения, в которой значимы авторитет и влияние сопровождающего [7, с. 113]. С другой стороны, руководители образовательных учреждений считают вхождение молодых педагогов в коллектив «на равных» в период адаптации наименее эффективным вариантом, помогающим в преодолении затруднений фазы вхождения в профессию [9, с. 17]. Таким образом, на этапе адаптации сущностным основанием сопровождения можно назвать именно поддержку как условие успешного прохождения данного этапа, то есть сопровождение правомочно рассматривать и как поддержку, и как создание условий.

В монографии «Молодой петербургский учитель: перспективы и проблемы интеграции в профессию» приводится определение сопровождения как андрагогической поддержки в период адаптации: «Андрогогическая поддержка – это процесс совместного с молодым педагогом определения его собственных потребностей, целей, возможностей и путей преодоления проблем, которые мешают его адаптации в профессии и в педагогическом коллективе» [7, с. 113]. Акцент делается на мягком андрагогическом сопровождении, когда главным является совместное с молодым специалистом определение ценностной системы педагогической профессии. Данный подход не имеет ничего общего с формальным наставничеством и является потенциальным ресурсом молодого педагога, который заключается в развитии адекватных механизмов адаптации с включением значимых для самого молодого педагога смыслов профессиональной деятельности. Таким образом, сопровождение рассматривается и как взаимодействие.

Стадия *профессиональной интеграции* следует за этапом адаптации и принципиально отличается от нее в плане появления иных противоречий, новых целей, различия основных психологических механизмов [9]. Л. М. Митина определяет, что на данном этапе происходят первичный выбор и закрепление модели профессионального труда – либо адаптивного функционирования, либо профессионального развития. Этот выбор может быть сделан в связи с решением основного противоречия периода интеграции – между необходимостью приспособления к требованиям руководства и профессионального сообщества и вырабатываемым педагогом индивидуальным стилем деятельности и общения, профессиональными познаниями, собственными приемами и «техниками» [9]. Интегрироваться в профессию – значит внутренне присвоить ценности профессии, осмыслить свое место в профессиональном пространстве. Иными словами, происходит единение педагога со своей профессией.

Андрогогический характер сопровождения можно определить, приняв в качестве критериев регулятивные принципы профессионального самоопределения взрослых, сформулированные С. Г. Вершловским. Цель регулятивных принципов состоит в том, чтобы на этапе вхождения в профессию «перевести теорию в практику, позволяющую молодому специалисту выйти на более высокий уровень самореализации» [8, с. 69].

Принципы профессионального самоопределения взрослых:

- самостоятельность;
- рефлексивность;
- опора на профессиональный, социальный и жизненный опыт;
- индивидуализация;
- кооперативность;
- развитие образовательных потребностей.

Таким образом, правомерно говорить о значимости применения андрагогического сопровождения деятельности молодых педагогов на этапе адаптации и интеграции в профессию как одним из ключевых условий их личностного и профессионального роста.

При этом, несмотря на теоретически обоснованную целесообразность применения андрагогического подхода, в реальной деятельности администрация образовательных учреждений при организации сопровождения и наставничества (как следует из результатов исследования, представленных в монографии «Молодой петербургский учитель: перспективы и проблемы интеграции в профессию»), уделяет недостаточное внимание тому, имеют ли наставники андрагогическую подготовку для осуществления сопровождения

взрослых [7]. Специфические квалификационные характеристики, подтверждающие не только желание, но и умение работать с взрослыми, часто не востребованы администрацией учреждений по отношению к наставникам. Однако объективная необходимость в андрагогической подготовке для осуществления сопровождения существует. К сожалению, наставничество часто осуществляется формально, несмотря на то что в последние годы оно стало рассматриваться в качестве ключевой стратегии содействия профессиональному развитию педагогов в образовательной организации [7, с. 138].

Сегодня представляет интерес соотнесение теоретически обоснованной значимости андрагогического подхода для профессионального роста молодых педагогов на этапах адаптации и интеграции и понимания педагогами-практиками места андрагогического сопровождения среди условий, имеющих значение для дальнейшего развития и существования в профессии молодого педагога.

С целью исследования данной проблемы был проведен опрос педагогов – участников Второго Всероссийского педагогического форума «Педагогическое образование в условиях системной трансформации современного общества. Молодой педагог – учитель будущего». Вопрос, заданный участникам секции, звучал следующим образом: «Что вы считаете крайне важным в современной ситуации для профессионального и личностного роста молодого учителя?». Вопрос был открытым, без прямого указания на предполагаемые важные условия и тем самым давал возможность увидеть приоритеты участников опроса в понимании тех или иных факторов. Некоторые участники предлагали в одном ответе две и более позиций (см. табл. 1).

Ответы можно сгруппировать в следующие блоки (табл. 2):

- мотивационный блок – включает ответы, содержащие информацию о желании, стремлении, любви к профессии и детям – как важных аспектах профессионального и личностного роста;
- познавательно-развивающий блок – ответы о важности образования и развития;
- блок ответов о необходимости сопровождения молодых педагогов;
- коммуникативный блок – ответы о необходимости коммуникации;
- блок «Андрагогические и личностно-деятельностные характеристики».

Обращает на себя внимание одинаковое количество процентных показателей (14, 5%) в блоках «Необходимость сопровождения молодых педагогов» и «Андрагогические и личностно-деятельностные характеристики». Несмотря на невысокий

процентный показатель, респонденты указали андрагогические характеристики, обращающие нас к регулятивным принципам С.Г. Вершловского, полностью совпадающие с ними в смысловом отношении. С одной стороны, весьма оптимистично выделение молодыми педагогами данных позиций как важных составляющих их профессионального роста. С другой стороны, каждая из этих позиций представлена все-таки у небольшого количества опрошенных педагогов. Это побуждает задуматься, почему теоретически обоснованная значимость андрагогического сопровождения (судя по ответам респондентов) не всегда воспринимается молодыми педагогами как приоритетное условие их профессионального роста.

Возникает и другой вопрос: является ли преобладающий выбор позиций в мотивационном и познавательно-развивающем блоках объективным, или у респондентов недостаточно проинформированы о таком факторе, как андрагогический подход в сопровождении молодых педагогов? Знают ли педагоги-практики, что такое «андрагогика», «андрагогическое сопровождение», поскольку недостаток знаний по этой теме мог стать причиной невысокой частотности выбора. С другой стороны, привести к такому результату мог и имеющийся профессиональный опыт, связанный с формальным характером сопровождения, который не имеет ничего общего с андрагогическим подходом. Такой опыт, очевидно, мог стать причиной снижения значимости сопровождения в представлении педагогов-практиков. Представляется важным уточнить, видят ли участники опроса взаимосвязь между андрагогическим сопровождением и самообразованием, андрагогическим сопровождением и развитием мотивации к профессиональной деятельности.

Таким образом, можно сделать следующие выводы.

1. Сопровождение молодых специалистов должно иметь свою специфику и отличаться на этапах адаптации и интеграции к профессии: иметь различные сущностные основания и разные формы взаимодействия с молодыми педагогами.

2. Сопровождение молодых специалистов должно строиться как взаимодействие со взрослыми, а значит иметь андрагогический характер. Только в этом случае можно говорить о реализации потенциала молодых специалистов, содействии развитию их сильных сторон.

3. Теоретическая обоснованность андрагогического подхода к работе с молодыми педагогами не выступает достаточной гарантией значимости его применения для педагогов-практиков. Важно знакомить педагогов-практиков и с прикладными разработками по данному вопросу.

Таблица 1

**Итоги ответа на вопрос
«Что вы считаете крайне важным в современной ситуации
для профессионального и личностного роста молодого учителя?»**

№ п/п	Определенная позиция – ответ на вопрос	Количество человек, обозначивших данную позицию
1	Любовь к своему делу (профессии)	9
2	Саморазвитие	9
3	Наставничество (опытные наставники)	8
4	Любовь к детям	4
5	Самообразование	2
6	Личное желание	2
7	Мотивация	2
8	Активное участие в творческих и профессиональных конкурсах	2
9	Конструктивная критика	2
10	Больше общения с коллегами	2
11	Повышение квалификации	2
12	Коммуникабельность	2
13	Желание двигаться только вперед, не бояться трудностей и ошибок	2
14	Время как ресурс	2
15	Желание учиться, принимать новое, меняться	1
16	Идти в ногу со временем	1
17	Андрагогический характер сопровождения	1
18	Обеспечение новейшим оборудованием	1
19	Использование информационных технологий	1
20	Жизненный опыт	1
21	Учет дефицита профессионального опыта	1
22	Творческие действия	1
23	Педагогический оптимизм	1
24	Обретение неповторимого авторского стиля	1
25	Активная жизненная позиция	1
26	Открытость к инновациям	1
27	Поддержка педагогического коллектива	1

Таблица 2

Результат объединения ответов в смысловые блоки

Мотивационный блок	Познавательный-развивающий блок	Блок ответов о необходимости сопровождения молодых педагогов	Коммуникативный блок	Блок «Андрагогические и личностно-деятельностные характеристики»	Другое
Любовь к своему делу (профессии)	Саморазвитие	Наставничество (опытные наставники)	Больше общения с коллегами	Опора на жизненный опыт	Обеспечение новейшим оборудованием
Любовь к детям	Самообразование	Андрагогический характер сопровождения	Коммуникабельность	Учет дефицита профессионального опыта	Время как ресурс
Личное желание	Повышение квалификации		Поддержка педагогического коллектива	Творческие действия	Использование информационных технологий
Мотивация	Активное участие в творческих и профессиональных конкурсах			Педагогический оптимизм	
Желание двигаться только вперед, не бояться трудностей и ошибок				Обретение неповторимого авторского стиля	
Желание учиться, принимать новое, меняться				Открытость к инновациям	
				Конструктивная критика	
				Активная жизненная позиция	
30 % (19 чел.)	24% (15 чел.)	14, 5 % (9 чел.)	8, 5 % (5 чел.)	14, 5 % (9 чел.)	8, 5 % (5 чел.)

Необходимо, чтобы сопровождение осуществлялось компетентными специалистами, имеющими соответствующую подготовку, или происходило в рамках взаимодействия профессионального сообщества молодых педагогов, поэтому продолжается поиск путей повышения компетентности тех педагогов, кто оказывается привлечен к решению задач сопровождения молодых педагогов.

Список литературы

1. *Вершиловский С. Г.* Молодой учитель в системе непрерывного образования // Советская педагогика. 1986. № 2. С. 71–75.
2. *Вершиловский С. Г.* Школа молодого учителя. Методические рекомендации. Л., 1987. 88 с.
3. *Вершиловский С. Г.* Профессиональное становление учителя // Вечерняя средняя школа. 1992. № 2–3. С. 6–10.
4. Профессия – учитель: беседы с молодыми учителями / под ред. В. Г. Онушкина, Ю. Н. Кулюткина, С. Г. Вершловского. М.: Педагогика, 1987. 192 с.
5. *Адушкина К. В., Лозгачева О. В.* Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования: учебное пособие. Екатеринбург: [б. и.], 2017. URL: <https://docviewer.yandex.ru/view/36409304> (дата обращения: 02.04.2020).
6. Сопровождать // Толковый словарь Ожегова. URL: <https://gufo.me/dict/ozhegov/сопровождать> (дата обращения: 02.04.2020).
7. Молодой петербургский учитель: перспективы и проблемы интеграции в профессию / под ред. А. Н. Шевелева. СПб: СПб АППО, 2019. 210 с.
8. *Вершиловский С. Г.* Андрагогика: учебно-методическое пособие. СПб.: СПб АППО, 2014. 148 с.
9. *Даутова О. Б., Игнатьева Е. Ю.* Процесс сопровождения молодого педагога как андрагогический процесс // Непрерывное образование. 2018. № 4 (26). С. 16.

УДК 374.7

Г. Р. Ахтиева

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИАЛЬНОЕ ЯВЛЕНИЕ

Образование как неотъемлемая сторона жизни общества – это, прежде всего, явление социальное, объективная общественная ценность, процесс передачи новых знаний, нового опыта, нравственный, интеллектуальный, научно-технический, духовно-культурный и экономический потенциал любого общества. Оно отражает задачи социального развития, уровень экономики и культуры в обществе, характер его политических и идеологических установок.

На пятой Международной конференции по образованию взрослых (Гамбург, Германия, 14–18 июля 1997 года) была принята декларация об обучении взрослых, один из пунктов которой определяет: «Образование взрослых – это не только право; это – один из ключей, открывающих дверь в XXI век. Такое образование является результатом активной гражданской позиции и условием для всестороннего участия в жизни общества. Обучение взрослых может помочь в деле формирования личности и сделать жизнь осмысленной. Обучение на протяжении всей жизни подразумевает переосмысление содержания образования с целью учета таких факторов, как возраст, равноправие мужчин и женщин, физические и умственные недостатки, язык, культура и экономическое неравенство» [1]. Основными направлениями международного изучения приоритетно являлись: непрерывное профессиональное образование, дополнительное образование, образование взрослых, образование социально незащищенных слоев населения, экономические модели, обеспечивающие непрерывность доступа к системе обучения.

Образование по мере развития общества все больше становится особой сферой социальной жизни, сферой самореализации личности человека, смещая образовательную парадигму от традиционной базовой образовательной модели к непрерывному образованию в течение всей жизни.

Современная структура непрерывного образования отражает возросшую роль знаний для всех этапов жизни человека. Так, В. Г. Онушкиным и Е. И. Огаревым непрерывное образование рассматривается как «стадийный и целостный в своих элементах пожизненный процесс, обеспечивающий поступательное развитие творческого потенциала личности и всестороннее обогащение ее духовного мира» [2, с. 94]. Его основные этапы – это

обучение, воспитание и развитие в детско-юношеском возрасте и образование взрослых, которое является результатом не только формального обучения, но и саморазвития в результате непрерывного образования.

Современный взрослый человек, обладая значительным образовательным потенциалом, проявляет осознанную активность, самостоятельность, стремление к овладению новыми знаниями в профессиональной деятельности и культурными ценностями, с опорой на свой жизненный опыт.

В настоящее время в отечественной научной литературе накоплен большой теоретический и эмпирический материал, раскрывающий особенности образования взрослых как социально-педагогической системы и психологические характеристики взрослого как субъекта образования (Б. Г. Ананьев, С. Г. Вершловский, А. П. Владиславлев, М. Т. Громкова, С. И. Змеев, Ю. Н. Кулюткин, В. Г. Онушкин, Г. С. Сухобская, Е. П. Тонконогая).

Образование взрослых как социальный институт определяется В. Г. Онушкиным и Е. И. Огаревым как «система специализированных учреждений, объединенных общностью задач и составляющих обособленное подразделение в системе общественного разделения труда, обеспечивающее жизнедеятельность социального организма посредством осуществления присущих ему специфических функций» [2, с. 102] – культурно-исторической, социальной, социально-экономической.

Бесценен вклад Семена Григорьевича Вершловского в развитие системы непрерывного образования в Российской Федерации. Работы С. Г. Вершловского посвящены методологии андрагогики и теории непрерывного образования взрослых, вопросам профессионально-педагогического становления педагога и системы постдипломного педагогического образования в целом.

Говоря о непрерывном образовании в контексте деятельностного подхода, С. Г. Вершловский делает акцент на социальном институте как исторически сложившейся устойчивой форме организации совместной деятельности людей, где пересекаются экономические, политические, правовые, нравственные отношения, обеспечивается преемственность в использовании культурных ценностей, передача норм и навыков социального поведения. Он впервые обобщает опыт образования

взрослых, что позволяет раскрыть многообразную роль образования в профессиональной социализации взрослых, в решении гендерных и семейных проблем, в формировании толерантности, рациональном проведении досуга.

В книге «Образование взрослых. Опыт и проблемы» представлены результаты проведенных исследований, которые свидетельствуют о возрастающем значении образования взрослых в решении социальных, социокультурных и экономических проблем, в сохранении и развитии творческих потенциалов людей на разных этапах их жизнедеятельности [3]. А анализ опыта убеждает в необходимости создания эффективно действующей системы образования взрослых.

В монографии «Непрерывное образование: историко-теоретический анализ феномена» Семен Григорьевич отмечает возрастающую роль непрерывного образования в социально-экономическом развитии общества, в котором социальные перемены ставят человека перед выбором способа получения образования на разных этапах жизни. Современная структура непрерывного образования отражает возросшую роль знаний в жизни человека, которая на современном этапе прочно связана с общественным производством. «Образование – не только условие выживания и самозащиты, не только условие повышения профессиональной компетентности и коррекции опыта, но и компонент жизни, позволяющий людям подняться над повседневностью и ощутить полноценность бытия» [4, с. 63]. Поддержание общественно необходимого образовательного уровня на протяжении всей трудовой жизни для каждого человека в отдельности является не только условием его конкурентоспособности на рынке труда и успешности в профессиональной деятельности, но и реальной возможностью экономически обеспечить свою семью, дать необходимое образование своим детям и т. п. [4]. Непрерывное образование ориентируется на целостное развитие человека как личности

на протяжении всей его жизни, на повышение возможностей его трудовой и социальной адаптации в быстро меняющемся мире.

Научно-методологической основой организации учебного процесса в системе непрерывного образования взрослых является андрагогика, определяющая взрослого обучающегося как лицо, обладающее социальной, нравственной зрелостью, экономической независимостью и уровнем самосознания, достаточным для ответственного самоуправления поведения. Таким образом, предмет андрагогики – многоаспектное непрерывное образование взрослых, осуществляемое в рамках формального, неформального и информального образования в соответствии с социокультурными условиями и традициями, рассматривающее взрослого как субъект обучения, занимающий активную позицию в образовательном процессе.

Таким образом, непрерывное образование как социальное явление – это общественная система, функцией которой является обучение и воспитание членов общества и которая ориентирована на передачу определенных знаний, идейно-нравственных ценностей, умений, навыков, норм поведения. Задачи дальнейшего развития образования взрослых требуют углубления интеграции образования с образовательно-просветительными структурами сети культуры, средств массовой информации, устранения экономических барьеров, они должны рассматриваться не только как этап в системе непрерывного образования, способ социальной адаптации и защиты, но и как часть социально-экономического развития страны.

Итак, основной целью системы образования взрослых как социального института является оказание социально-образовательной помощи индивиду в адаптации к новым условиям труда, социальной и культурной жизни общества, выработке социального иммунитета, адекватного поведения в условиях неопределенности.

Список литературы

1. Гамбургская декларация об обучении взрослых. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/hamburg_decl.shtml (дата обращения: 13.01.2021).
2. *Онушкин В. Г., Огарев Е. И.* Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии. СПб.; Воронеж: И-П Ф «Воронеж», 1995. 232 с.
3. *Вершиловский С. Г.* Образование взрослых: опыт и проблемы М.: Знание, 2002. 161 с.
4. *Вершиловский С. Г.* Непрерывное образование: историко-теоретический анализ феномена. СПб.: СПб АППО, 2008. 155 с.

УДК 37.013.83

М. Г. Ермолаева

РЕФЛЕКСИВНЫЕ ЗАМЕТКИ НА ПОЛЯХ «РАБОЧЕЙ КНИГИ АНДРАГОГА»

В 1998 году в Санкт-Петербургском издательстве «Знание» вышла в свет «Рабочая книга андрагога» [1], в которой был обобщен опыт и систематизированы результаты исследований, позволивших продолжить осмысление феномена образования взрослых на новом уровне. Пособие было подготовлено группой сотрудников лаборатории социологии Института развития взрослых РАО. Заведующим этой лабораторией в конце 1990-х был Семен Григорьевич Вершловский, который и осуществил общую редакцию книги. В «Рабочей книге андрагога» по сути проанализирована «биография» андрагогики, описаны основные этапы становления этой молодой науки, представлены социально-психологические особенности взрослых, разнообразные подходы к возрастной периодизации и особенностям взрослых обучающихся, соответствующие методы и средства обучения, обоснована ведущая роль образования в социализации самых разных групп взрослых людей – безработных, женщин, инвалидов, пожилых людей. На некоторых моментах книги, важных в перспективе, стоит остановиться подробнее.

Об основных идеях книги

В связи с введением понятия «андрагогика» и превращением образования взрослых в один из важных факторов развития личности и общественного прогресса в пособии четко определен круг явлений, рассматривающих *образование в контексте жизненного пути человека*. Это обусловило разработку андрагогических принципов, методов и средств, помогающих взрослому человеку в удовлетворении его самых разных образовательных потребностей. Объективно возрастающая роль образования, как отмечается в пособии, проявляется в двух наиболее общих функциях, содействующих социализации взрослых. Первая – *профессиональная* – призвана обеспечить социализацию через освоение новых ролей, развитие профессиональной компетентности и мобильности. Вторая – *личностная* – позволяет дополнить и обогатить процесс социализации путем приобщения личности к общечеловеческим ценностям, языку, культуре мышления и чувствования, деятельности и общения. Тем самым образование взрослых из системы адаптивной

и компенсаторной призвано стать «интегральным фокусом всей образовательной системы» [2]

Кроме того, по мере осмысления проблем, выделяющих образование взрослых в самостоятельную область научного знания, а также развития форм образования взрослых «вширь» все острее стала ощущаться потребность в подготовке *андрагогов* – специалистов, работающих с взрослыми. Качественное своеобразие функций андрагога в книге зафиксировано в новых терминах, подчеркивающих специфику этого вида деятельности. Авторы отмечают, что приобщение к этим функциям предполагает непременно формирование андрагогической компетентности специалистов, включающее понимание особенностей образования взрослых, знание особенностей взрослых как субъектов образовательной деятельности, способность к взаимодействию, основанному на партнерском участии, а значит, овладение технологиями обучения, адекватными особенностям позиции взрослых обучающихся.

На страницах книги также можно встретить рассуждения о том, что высокий потенциал обучаемости сохраняется на всех этапах жизни человека. Но только постоянная включенность личности в образовательную деятельность помогает сохранить высокий уровень психофизиологических функций. Именно образование выступает одним из вариантов успешного разрешения кризисов зрелого возраста. При этом важно, чтобы обучение не было принудительным, поскольку в ином случае взрослые снимают с себя ответственность за результат образовательной деятельности. Чем богаче внутренняя мотивация образования, тем глубже осознание его ценности и тем интенсивнее может перестраиваться вся система целей и средств деятельности. Процесс образования будет эффективен в той мере, в какой взрослый готов встать в позицию исследователя, вырабатывающего совместно с другими собственные решения. Отсюда – возрастающая роль организации обучения в малых группах, применение диалоговых и игровых методов.

При этом авторы пособия отмечают, что опыт, которым обладают взрослые, может оказывать противоречивое влияние на сам процесс обучения. С одной стороны, он содействует более глубокому осмыслению рассматриваемых проблем,

с другой – может стать источником стереотипных, эмпирических и рутинных оценок, используемых как защита человека от нового.

Кроме того, в книге можно найти комментарий о хронотопе образования. В частности, когда речь идет о временном параметре образования, обычно имеется в виду совмещенный способ жизнедеятельности человека на разных ее этапах. Пространственный параметр понимается как взаимодействие взрослого человека с различными источниками информации на каждом «отрезке» жизни. Именно цели и запросы взрослых превращают обычное потребление информации в образовательную ситуацию. Слагаемыми этой информации выступают разные источники: дидактически преобразованные (пособия, лекции, справочники, специальная литература), сведения, предлагаемые СМИ, общение и иные «жизненные университеты». Однако авторы подчеркивают, что только в той мере, в какой вся эта информация удовлетворяет запросы взрослого, она позволяет ему творить свою образовательную ситуацию, стать «автором» своей образовательной программы, «не сводимой к четко очерченным дисциплинам» (Л. Н. Лесохина).

Современный, динамично меняющийся мир ставит перед человеком ряд глобальных проблем, решение которых невозможно с помощью только профессионального мышления. В связи с этим в пособии подчеркивается усиление роли *аксиологической направленности* всех систем образования за счет объединения учебных предметов вокруг проблем человека, формирования самостоятельности и критичности его мышления.

Также авторы дают краткие описания трех видов образования: формального (точнее, формализованного), неформального и информального, которые дополняют друг друга и расширяют возможности удовлетворять образовательные потребности взрослого. В частности, отмечаются четкая структурированность и получение по завершению каждого из этапов соответствующего документа. Описывая непрерывное образование, авторы подчеркивают, что даже при протекании его вне рамок обычной системы образования, оно непременно носит целенаправленный и систематический характер. В качестве информального образования, по мнению авторов пособия, выступает повседневная деятельность человека, связанная с удовлетворением его практических и духовных потребностей. Именно этот тип образования выступает своеобразным мостиком между традиционными формами образования и культурной деятельностью.

И еще одна важная мысль от авторов «Рабочей книги андрагога». В современной ситуации есть основание говорить о непереносимом включении

образования в качестве органичного компонента в практическую деятельность взрослого. На этапе активной созидательной деятельности взрослого человека образование выступает преимущественно как средство решения значимых проблем. А для лиц определенного возраста образование означает в первую очередь общение как ведущий вид деятельности. В старости образование привлекает своей самоценностью, то есть возможностью делать жизнь более полноценной.

О выборе авторами названия книги

Безусловно, название рассматриваемой книги обращает на себя внимание: в нем читается возможность почерпнуть какие-то важные идеи, инструментальные подсказки, руководство к действиям андрагога. Это название стало определенным парафразом к названию другой книги, которая появилась в 1976 году в издательстве «Наука» – «Рабочая книга социолога» под редакцией Г. В. Осипова [3]. В аннотации к ней было указано, что это первое в СССР практическое пособие по проведению конкретных социальных исследований. Сам Г. В. Осипов отмечал, что «Рабочая книга социолога» – это своеобразный символ «борьбы социологов за становление социологической науки в Советском Союзе и России». Социология в этой книге впервые была представлена как самостоятельная общественная наука с раскрытием ее теоретико-методологических основ, предмета и структуры, в ней также описаны основные области социологических исследований, способы их проведения, различные методы и процедуры. Главная цель написания рабочей книги социолога заключалась в раскрытии необходимого и важного научного инструментария, которым, по мнению авторов, должен был владеть любой социолог. В Википедии на нынешнем этапе встречается комментарий, что эта книга – первый и до сих пор непревзойденный учебник социологии в СССР и России.

Поэтому, когда в 1997 году коллектив авторов под руководством Семена Григорьевича Вершловского задумал написать первое *отечественное* учебное пособие для всех, кто учит взрослых или помогает им учиться, было решено взять звучное название – «Рабочая книга андрагога». Акцент на отечественный опыт важен, поскольку андрагогика как наука начала складываться все-таки за рубежом. В частности, в самом пособии авторы дают ссылку на книгу польского автора Хелены Радлинской (1879–1954) «Просветительская деятельность», 1913 года издания. Именно этот труд польского ученого авторы «Рабочей книги андрагога» назвали *первым учебником по андрагогике* [1, с. 11].

К вопросу об актуальности «Рабочей книги андрагога»

Год издания «Рабочей книги андрагога» – 1998. А в 1995 году вступил в силу Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности «Андрогогика». Высшая школа начала подготовку специалистов-андрагогов. Стало понятно, что помогать в образовании надо не только детям. Образование – существенный фактор развития человека и общества, и этот процесс «нельзя оставить на откуп стихийным и спонтанным силам» [1, с. 4]. Нужна была целая армия специалистов, нехватка которых ощущалась на всех ступенях образования, а особенно на этапе постдипломного образования, на этапе взросления человека и обретения им зрелости. Адресатами «Рабочей книги андрагога» были указаны те специалисты, которые хотели выстроить свой диалог с новой наукой – андрагогикой, научиться помогать взрослым людям в плане решения самых разных задач, связанных с их личностным развитием и профессиональным ростом.

При этом, как отмечает Семен Григорьевич Вершловский на страницах «Рабочей книги андрагога», сами специалисты в области образования по-разному относятся к своей профессиональной деятельности. Именно тогда он особо выделил три группы специалистов.

Первая – специалисты-предметники, которые хорошо знают предмет, излагают его ясно. Сторонники этой позиции сохраняют привычный подход к преподаванию как к передаче новейшей информации по специальности. Замечено: чем выше профессиональная компетентность преподавателей как специалистов по своему предмету, тем нейтральнее они относятся к искусству преподавания. Сложность здесь состоит в том, что собственная активность таких преподавателей, как правило, доминирует над самостоятельностью и активностью тех, кого они учат.

Вторая группа – специалисты-образователи, максимально настроенные на осознание и учет в учебном процессе особенностей взрослых обучающихся. Это побуждает специалистов данной группы к поиску наиболее эффективных моделей обучения. Интерес к дидактическим и методическим проблемам обуславливает более глубокие размышления «образователей» над целями обучения, способами организации совместной деятельности, критериями эффективности образовательного процесса. Отсюда и более широкий выбор программ и методических материалов. При всей ценности подобной позиции, как отмечает С. Г. Вершловский, она лишь обеспечивает возможность адаптировать взрослых к настоящему,

но не обретает в должной мере самоценный смысл. Такое образование исчерпывает себя, как только достигнута намеченная цель. В этом случае непрерывность становится лишь символом, а не реальностью.

Подлинную непрерывность, по мнению Семёна Григорьевича, может обеспечить только третья группа специалистов – *просветители*. Им удастся выйти на «такую вовлеченность взрослых в образовательную деятельность, когда она способна повысить их уверенность в завтрашнем дне, помочь грамотно интерпретировать жизненные явления, определить для себя смысл жизни, свое место в обществе...» [1, с. 5]. Такая направленность процесса обучения предполагает преподавание особого рода, участия умных и энергичных людей, способных выйти за пределы поглощенности непосредственной «учительской» деятельностью, осознающих возникающие проблемы в широком контексте современного меняющегося мира. Таких преподавателей – *просветителей* – мало, а потребность в них велика. Позже, в 2014 году, в статье «Преподаватель системы постдипломного образования как андрагог» [4, с. 5] Семен Григорьевич отмечает, что позицию этой группы можно обозначить как позицию фасилитатора, анализирующего свои действия, способного интерпретировать учебный материал, вопрос, реплику обучающегося таким образом, чтобы они содействовали более глубокому пониманию профессиональных и социальных проблем не только одним человеком, но и аудиторией в целом.

Рабочая книга андрагога, по замыслу авторов, должна была:

- озадачить «предметников», то есть поколебать их уверенность в достаточности глубоких, фундаментальных знаний только своего предмета;
- помочь образователям-методистам расширить палитру своего мастерства и задуматься над особенностями диалога со взрослыми учащимися;
- обогатить представление «просветителей» о наиболее актуальных проблемах образования различных групп взрослых.

В «Рабочей книге андрагога» представлена таблица, сохранившая свою актуальность для ближней и дальней перспектив [1, с. 120–121]. В таблице целостно описаны признаки, характеризующие андрагогическую подготовку преподавателей. Подчеркивается, что в формировании специалистов-просветителей, подлинных андрагогов по своей сути, огромную роль играют их собственный жизненный опыт и общая культура. Но значимость этих качеств не снижает остроту проблемы их андрагогической подготовки. Назван перечень из девяти компонентов такой андрагогической подготовки с эмпирическими характеристиками:

1) наличие цели, определяющей характер деятельности андрагога (новые знания, помочь обучающемуся открыть новые способности, настроить его на саморазвитие);

2) отношение андрагога к себе как к профессионалу (оценка себя как андрагога);

3) представление о специфике слушателей (как личностей и как носителей ролей; их отношение к изучаемому материалу);

4) владение языком преподавания (доходчивость и доступность изложения);

5) понимание закономерностей взаимодействия участников процесса обучения (понимать слушателей, наличие способности к самовыражению, адекватное влияние на партнеров);

6) личная ответственность андрагога за свою деятельность и ее результативность (прогностические способности) – способность предвидеть результаты своей деятельности; умение наладить обратную связь, разрабатывать рабочие программы разной временной продолжительности;

7) представление о факторах учебного процесса (умения анализировать социальную и психологическую обусловленность учебного процесса, оценивать риски и возможности разных факторов);

8) умение мастерски проявить себя в качестве специалиста – андрагога. Стремление к саморазвитию и творчеству, поиск и нахождение новых задач, методов, способов обучения;

9) «андрагогический оптимизм» как искренняя уверенность в том, что грамотно выстроенное обучение способствует развитию личности.

Интересно, что «андрагогический оптимизм», который, казалось бы, сегодня вполне принимаем педагогическим сообществом, характерен далеко не для всех. Так, методисты разных ИМЦ города, которым предлагалось описать специфику взрослого обучающегося, неожиданно фиксировали свое внимание преимущественно на том, как сложен и практически «безнадежен» взрослый обучающийся, сколь велики печали и сложности в работе с ним...

Пять причин прочитать «Рабочую книгу андрагога»

1. Возможность познакомиться с основными моментами полемики авторов пособия и сторонников гипотезы о «подростковом максимуме». Последние считали, что интеллектуальное развитие человека завершается к 15–16 годам. Как выяснилось совсем недавно, когда за окном уже второе десятилетие XXI века, большая группа наших методистов, оказывается, находится в плену этой же мифологемы. В «Рабочей книге андрагога» представлены результаты исследования Э. Торндайка,

доказавшего, что взрослые могут учиться так же хорошо, как и во времена детства и молодости.

2. Возможность более глубокого осознания максимы, что «жизнь – это постоянный процесс развития от рождения до смерти». Представлены интересные данные о принципиальных различиях социализации взрослых и детей. Два ярких тезиса об этом: «Взрослые оценивают нормы, дети их усваивают». «Цель социализации взрослых – повышение своей компетентности, социализация детей формирует их мотивацию».

3. Возможность более предметно освоить тему «Социализация взрослых», осознать ряд ожидаемых и неожиданных девяти возрастных кризисов (от выбора профессии до ухода на пенсию). На страницах учебного пособия «Рабочая книга андрагога» можно познакомиться с данными исследований о процессах ресоциализации, доказавших, что сформировавшиеся свойства личности могут изменяться. Процесс ресоциализации представлен как усвоение новых ценностей, ролей, навыков вместо прежних, устаревших. В частности, изучение социализации пожилых доказало, их развитие может прекратиться или даже повернуть вспять из-за ослабления физических и психологических возможностей.

4. Возможность осмыслить и осознать, как перевести в поведенческий пласт факторы, способствующие сохранению жизненной активности:

- возможность распоряжаться собой;
- возможность чувствовать свою социальную значимость, нужность другим;
- увлеченность деятельностью;
- преданность определенным людям и ценностям.

5. Возможность познакомиться в Приложении к «Рабочей книге андрагога» с большим числом вариантов анкет и опросников, направленных на исследование самых разных аспектов образования взрослых. Представленные варианты анкет – это хорошие образцы для аспирантов и исследователей корректного, грамотного построения опросников, разрабатываемых в процессе экспериментальной деятельности, например анкеты:

а) «Образование в жизни человека» – помогающая разобраться в отношении взрослых людей к образованию как к ценности;

б) Социально-профессиональная компетентность – четыре основных компонента (осознание социальной значимости профессии, осознание профессиональных перспектив, профессиональная самооценка, отношение к профессиональному самообразованию – и методика ее оценки);

в) Функциональная грамотность *взрослого* (вопросы по разным сферам – общая грамотность, дом, семья, дорога на работу, работа, магазины,

покупки...) и *родителей*; 50 вопросов (основные *родительские заботы*: как часто Ваш ребенок не слушается, не учится, смотрит телевизор, не помогает по дому...; и *задачи*, и в какой мере родители умеют с ними справляться...; и варианты взаимодействий со чадом...); методика ее оценки;

г) Интервью с человеком, временно потерявшим работу – сценарий с трехшаговым действием: вступлением с приветственными, настроенными словами, собственно интервью – с вопросами с комментариями сути и смысла вопроса, зачем этот вопрос задается и что важно услышать в ответе на него, завершение беседы – с финальными словами признательности за усилия человека и надеждой, что полученная информация поможет в дальнейшем сотрудничестве;

д) Анкета пенсионера – достойный образец такого рода документов с его вступительной частью – объяснение замысла анкеты как средства разобраться в проблемах пожилого человека и возможности понять, как образование может помочь в их решении;

е) Опыт разработки методики андрагогической самооценки по семи аспектам: цели деятельности, ориентации, компетентность в области психологии обучения взрослых, язык, взаимодействие, мастерство, позиция. Даны шесть утверждений по каждому из семи аспектов. Затем строится профиль с определением сильных и слабых сторон андрагогической компетентности.

В качестве заключения

«Рабочая книга андрагога» появилась в конце 1990-х, когда широкое развитие получило понятие практико-ориентированной науки (Ю. В. Громыко, В. В. Рубцов, В. И. Слободчиков и др.). Особенностью такой науки являлась совместная деятельность ученых и практиков, своеобразный диалог науки и практики, обогащающий обе стороны.

Семен Григорьевич был убежденным сторонником такого сотрудничества. По его мнению, проектно-исследовательская деятельность учителей – участников опытно-экспериментальной работы – это и есть та оптимальная стратегия их обучения в условиях повышения квалификации, которая позволяет вырваться из рамок обычного восприятия и воспроизведения учебного содержания. Это помогает выйти на эффекты личностно-профессионального развития и способность быть «практическим методологом».

Деятельность по самостоятельному проектированию есть авторская деятельность. Но она может быть эффективной только при условии, что у учителей-исследователей хорошо развита педагогическая рефлексия, которая строится на сочетании ретроспективного анализа и перспективного прогноза. «Рабочая книга андрагога» может стать важным подспорьем для успешного решения обозначенных задач.

Список литературы

1. Рабочая книга андрагога / под ред. С. Г. Вершловского. СПб.: Знание, 1998, 119 с.
2. *Вершловский С. Г.* Образование взрослых в России: вопросы теории // Образование взрослых для новой России: материалы международной конференции, г. Москва, 21–22 мая 2004 г. / сост. О. В. Агапова, Г. Н. Лобанова. СПб.: Тускарора, 2004. С. 14–25.
3. Рабочая книга социолога / под ред. Г. В. Осипова. М.: Наука, 1976. 512 с.
4. *Вершловский С. Г.* Преподаватель системы постдипломного образования как андрагог // Человек и образование. 2014. № 1 (38). С. 4–7.

УДК 371.122

Н. Н. Кузина, Т. В. Щербова

НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЕ КОНФЕРЕНЦИИ КАК ПРОСТРАНСТВО РАЗВИТИЯ ИДЕЙ ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Научно-практическая конференция рассматривается современными исследователями как вид научно-исследовательской деятельности, который представляет научному и педагогическому сообществу вклад ученых и исследователей-практиков в развитие научно-исследовательской проблематики в определенной области знания; как форма обеспечения интеграции научной и образовательной деятельности, способствующей повышению теоретического уровня и практической направленности исследований, проводимых учеными и практиками; как вид коммуникации, позволяющий участникам реализовать свой творческий потенциал и развить профессиональный уровень (В. А. Балабан, Т. А. Дуденкова, М. А. Василик, Е. В. Павель, Г. Г. Почепцов и др.).

Бесценным вдохновителем и организатором российских и международных научно-практических конференций по проблемам постдипломного образования на протяжении 14 лет являлся Семен Григорьевич Вершловский, который относился к конференциям как к особому «жанру» в научной и практической деятельности, обращал внимание не только на их научную значимость, но и на их андрагогический потенциал, то есть подчеркивал значимость обучающих и развивающих возможностей конференции для каждого ее участника.

Семен Григорьевич рассматривал научно-практическую конференцию как наиболее эффективный вид коммуникации; как совместную деятельность ее участников, в процессе которой вырабатывались новые идеи, требующие своего дальнейшего развития, а также общие взгляды на явления и процессы, понимание решения рассматриваемых проблем и определение дальнейших действий. Об этом свидетельствуют коллективные мнения по поводу решения научных и образовательных проблем, отраженные в резолюциях или меморандумах, которыми завершались все конференции.

По мнению С. Г. Вершловского, многолетний опыт проведения научно-практических конференций по различным аспектам постдипломного образования позволил повысить их научную и практическую ценность, по-новому взглянуть на многообразии методов работы с взрослой аудиторией, основанных на использовании разных форм и видах

диалога, системной связи и преемственности между содержательными структурами, «незавершенности» обсуждения, стимулирующей самостоятельный профессионально-познавательный поиск.

В 2021 году исполняется 20 лет идеи организации и проведения международных научно-практических конференций, посвященных проблемам постдипломного образования (табл. 1).

Таблица 1
Научно-практические конференции. 2001–2021 годы

№	Тематика конференций	Год
1	Проблемы организации развивающей среды в постдипломном образовании	2001
2	Проблемы формирования андрагогической компетентности специалистов постдипломного образования	2002
3	Особенности профессионального мастерства специалистов постдипломного образования	2003
4	Постдипломное образование: проблемы, опыт, перспективы	2004
5	Постдипломное образование в системе непрерывного образования	2005
6	Постдипломное образование: проблемы качества	2006
7	Постдипломное образование: вызовы времени	2007
8	Постдипломное образование: проблемы развития личности	2009
9	Постдипломное образование: традиции и инновации	2011
10	Постдипломное образование: ресурсы инновационного развития	2013
11	Развитие постдипломного педагогического образования в контексте глобальных и региональных проблем	2015
12	Современная андрагогика: векторы развития	2018

Способность С. Г. Вершловского сделать тему конференции «серийной», учитывая в процессе подготовки происходящие изменения и особенности времени, позволила организовать значимые события для научного и образовательного сообщества Санкт-Петербурга, других регионов и международных участников.

Все конференции объединены особой логикой построения вокруг ключевого понятия *постдипломного образования*, необходимостью осознания его междисциплинарного и межотраслевого смысла, нацелены на прирост новых идей развития постдипломного образования в научном сообществе, на значимость и необходимость решения практико-ориентированных проблем в образовательной сфере.

Сущность проводимых конференций заключается в том, что на них происходит более глубокое осмысление актуальных научных и практических проблем постдипломного образования за счет объединения информации от разных участников, представителей научных школ, образовательных учреждений разных ведомств и уровней подчиненности, что дает возможность комплексно взглянуть на проблему.

Научно-практические конференции обеспечивают распространение научных взглядов сотрудников кафедры педагогики и андрагогики и других кафедр СПб АППО по проблемам постдипломного образования среди научного и образовательного сообщества Санкт-Петербурга, регионов России, а также предоставляют возможность предъявить достигнутые результаты другим членам научного сообщества.

Тематика конференций свидетельствует об актуальности рассматриваемых проблем, связанных с возрастанием роли постдипломного образования как одного из ведущих звеньев в системе непрерывного образования, необходимостью обеспечения качественного и доступного для разных категорий взрослых непрерывного образования, разработки концептуальной основы постдипломного образования на основе принципов андрагогики и потенциала гуманистического, аксиологического и личностно-ориентированного подходов, а также с реализацией качественного образования через создание гуманитарной развивающей среды, интеграцию традиционных и инновационных форм, методов и технологий постдипломного образования, необходимостью более качественной подготовки специалистов, работающих в учреждениях постдипломного образования, через создание новых программ и использование новейших методов и технологий, с прогнозированием развития постдипломного образования.

Особое место в организованных научно-практических конференциях всегда занимали проблемы развития личности в системе постдипломного образования, создания условий для мотивации слушателей на саморазвитие, самореализацию в образовательной деятельности и жизни.

С. Г. Вершловский отмечал, что кардинальное обновление постдипломного образования предполагает углубление его личностно-профессиональной направленности и должно быть связано с его аксиологическим обеспечением. Именно поэтому на конференциях рассматривались такие аспекты, как [1]:

- социально-психологический – анализ общественного образа учителя в институциональном контексте («Кто есть мы?»);
- концептуально-методологический – критическое осмысление педагогами собственной методологии, инновационный поиск в сфере обучения и воспитания («Для чего учить?»);
- методический – выход за пределы компетентностного подхода, необходимость надпредметного, проблемного принципа обучения («Чему и как учить?»).

Семен Григорьевич подчеркивал, что данные аспекты «составляют некую целостность, позволяющую андрагогический подход обеспечить аксиологически. В этом видится возможность реализации гуманистической миссии постдипломного образования, призванного обогатить видение учителем мира и самого себя и содействовать критическому отношению к собственному опыту» [1, с. 20].

Построить и сохранять единое пространство конференций в течение двадцати лет позволила четкая структура и событийная преемственность их проведения.

И здесь в первую очередь стоит отметить *публикацию сборника* с материалами конференции до ее проведения и обязательный его анализ как начало обсуждения заявленной темы конференции. Все это позволяло одновременно обобщить и выделить актуальные проблемы, сформулированные «на разных языках», в различных образовательных центрах, наметить пути их решения и представить позицию кафедры по заявленному вопросу. Теоретические и аксиологические аспекты постдипломного образования, методологические проблемы качества образования, особенности деятельности педагога как андрагога, проблемы развития личности педагога рассматриваются более чем в 800 статьях сборников конференций [2–12].

Следует отметить, что статьи С. Г. Вершловского всегда отражали основные идеи и направления заявленной на конференции темы:

- «Андрагогика как наука и как учебный предмет», 2002 год [2];
- «К проблеме повышения качества постдипломного педагогического образования», 2006 год [6];
- «Постдипломное образование: вызовы времени», 2007 год [7];
- «Проблема использования форм и видов постдипломного образования в самореализации учителей», 2009 год [8];
- «К исследованию профессиональной компетентности преподавателя системы постдипломного педагогического образования», 2011 год [9];
- «Постдипломному педагогическому образованию: быть или не быть?», 2013 год [10].

Кроме того, для всех конференций было характерно *проведение панельных дискуссий* как основы для анализа «болевых точек», актуальных проблем постдипломного образования, с возможностью вовлечь в обсуждение достаточно широкий круг участников конференции. Более 60 представителей науки и практики разных уровней образования принимали участие в дискуссиях по определению проблемного поля постдипломного образования.

Важно также отметить продолжение обсуждение темы конференции на *рефлексивных секциях*. Например, в 2004 году предметом обсуждения была взаимосвязь целей и ценностей постдипломного образования в контексте проблематики конференции, связанной с обсуждением путей повышения андрагогической компетентности преподавателей, обучающихся взрослых. В 2009 участникам было предложено по результатам совместного обсуждения выделить политические, экономические и социокультурные факторы, оказывающие достаточно противоречивое влияние на систему постдипломного образования. В результате были разработаны проекты, которые позволили выделить актуальные проблемы развития системы повышения квалификации и пути их решения, нацеленные на развитие личности профессионала. Осмысление опыта работы школ-лабораторий как инновационных центров постдипломного педагогического образования проходило в 2011 году. Участники секции рассматривали опыт работы школ как образовательных кластеров, центров повышения квалификации и центров исследований в области образования.

Результаты конференции оформлялись в *резюльциях и меморандумах*, которые являются своего рода программами инновационного развития системы постдипломного образования, разработанными на основе активной творческой деятельности участников конференции.

Также значимо *проведение финального опроса участников* конференции с целью определения

следующей темы конференции, в максимальной степени удовлетворяющей потребности ученых и преподавателей системы постдипломного образования.

Эффективность проведенных научно-практических конференций высока [4], о чем свидетельствуют результаты их анализа на основе выделения следующих показателей: состав участников; интеграция конференции в городское, российское и зарубежное сообщества; активность научной деятельности; наличие инноваций; поддержка конференции социумом; уровень организационной подготовки.

Что касается состава участников, то следует особо отметить, что на протяжении всего периода проведения научно-практических конференций они привлекали и привлекают большое количество участников – представителей науки, системы образования, управления.

В конференции принимают активное участие как преподаватели кафедры педагогики и андрагогики, ученые других кафедр СПб АППО, так и ученые из других институтов и университетов города, федеральных округов России, ближнего и дальнего зарубежья, зарубежные ученые, а также педагоги-практики, занимающиеся и интересующиеся исследовательской деятельностью. В 11 международных научно-практических конференциях приняли участие более 2500 тысяч человек. В выступлениях и публикациях статей в сборниках конференции приняли участие более 200 докторов наук, 350 кандидатов наук, 60 аспирантов, 110 преподавателей и педагогов, 80 руководителей образовательных и других учреждений, в том числе организаций сферы бизнеса. Это является подтверждением того, что конференция привлекательна для ученых и практиков различных учреждений и интегрирована в российское и зарубежное научное сообщество.

Активность участников подтверждает актуальность тем конференции для социума вне академии и способствует имиджу академии в целом как научно-исследовательского учреждения.

Научная эффективность оценивалась через такие показатели, как научная активность – число опубликованных статей, появление монографий по теме конференции, прирост статей после ее проведения, выбор аспирантами тем исследований и защита кандидатских и докторских диссертаций.

Идеи, изложенные в рамках конференции, были в дальнейшем развиты С.Г. Вершловским в 29 научных статьях, из них семь – в журналах перечня ВАК, в монографии «Непрерывное образование: историко-теоретический анализ феномена» (2008), в учебно-методическом пособии «Андрагогика», в коллективных монографиях

«Андрагогическая компетентность преподавателя учреждения системы постдипломного педагогического образования» (2011), «Андрагогическая компетентность педагога: практические аспекты» (2013), в семи коллективных научно-методических и учебно-методических пособиях, подготовленных совместно с сотрудниками кафедры педагогики и андрагогики СПб АППО.

Большинство сотрудников кафедры педагогики и андрагогики, возглавляемой в течение 10 лет С. Г. Вершловским, активно занимаются исследованием проблем андрагогики как научной области и образовательной практики: исследуют андрагогические аспекты позиции преподавателя и технологии образования взрослых, проблемы сопровождения личностного и профессионального развития педагога в системе постдипломного образования, различные аспекты постдипломного образования, касающиеся качества и прогнозирования развития системы постдипломного образования. Кроме того, сотрудники кафедры осуществляют научное руководство исследовательской деятельностью аспирантов, консультирование подготовки докторских диссертаций, принимают активное участие в различных конференциях и активно публикуют результаты своих исследований.

На кафедре педагогики и андрагогики СПб АППО по проблематике постдипломного педагогического образования были защищены несколько докторских и кандидатских диссертаций. М. Г. Матюшкина, работавшая на кафедре педагогики и андрагогики продолжительное время, в 2013 году защитила докторскую диссертацию «Перспективная оценка качества постдипломного педагогического образования».

Следует отметить и инновационную составляющую: на протяжении многих лет научно-практические конференции, посвященные рассмотрению различных аспектов постдипломного образования, выступают в качестве технологии развития рефлексивности взрослых. Целый ряд методических инноваций, разработанных кафедрой педагогики и андрагогики СПб АППО под руководством С. Г. Вершловского, были

апробированы на конференциях (например, панельные дискуссии, интерактивные методы и др.) и стали широко применяться в системе повышения квалификации специалистов на разных уровнях ее функционирования.

Важно также отметить научную поддержку конференций со стороны Института образования взрослых, кафедры педагогики РГПУ им. А. И. Герцена, сотрудников региональных Институтов повышения квалификации, Научно-методических центров Санкт-Петербурга и других многочисленных учреждений, в том числе международных (Германия, Бельгия, Литва и др.). Следует отметить и финансовую поддержку изданий материалов конференций (2002, 2003, 2004, 2006, 2007) Представительством немецкой ассоциации народных университетов в РФ (IIZIDV).

Если анализировать уровень организационной подготовки конференций, то здесь главным показателем является удовлетворенность участников. Проведение экспресс-опросов, многочисленных рефлексивных практик изучения мнений участников о результативности конференций позволяют сделать вывод о высоком уровне организации проведения всех научно-практических конференций, особой научной и творческой атмосфере, позволяющей организовывать диалоги таким образом, чтобы в полифонии мнений не пропадал ни один смысл каждого ее участника, вместе с тем чтобы появлялась возможность выйти на коллективное осмысление и понимание актуальных проблем, требующих дальнейшего развития.

Таким образом, научно-практические конференции кафедры педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования по проблемам постдипломного образования, научным руководителем и организатором которых являлся Семен Григорьевич Вершловский, внесли несомненный научный и практический вклад в развитие идей постдипломного образования, доказали и подтверждают высокую эффективность, признание их значимости в научном и образовательном сообществе.

Список литературы

1. *Вершловский С. Г.* Постдипломное образование: вызовы времени // Постдипломное образование: вызовы времени. Материалы VII международной научно-практической конференции кафедры педагогики и андрагогики. СПб.: СПб АППО, 2007. С. 17–20.
2. *Павель Е. В., Банная Е. В.* О результативности научных конференций // Науковедение. Интернет-журнал. 2017. Том 9, № 6. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/21EVN617.pdf> (дата обращения: 12.02.2021).
3. Проблемы организации развивающей среды в постдипломном образовании: материалы I международной научно-практической конференции кафедры педагогики и андрагогики. СПб.: СПбГУПМ, 2001. 271 с.

4. Проблемы формирования андрагогической компетентности специалистов постдипломного образования. Материалы II международной научно-практической конференции кафедры педагогики и андрагогики. СПб.: СПбГУПМ, 2002. 144 с.
5. Постдипломное образование: проблемы, опыт и перспективы: материалы IV международной научно-практической конференции кафедры педагогики и андрагогики. СПб.: СПб АППО, 2004. 196 с.
6. Постдипломное образование в системе непрерывного образования: материалы V международной научно-практической конференции кафедры педагогики и андрагогики. СПб. СПб АППО, 2005. 221 с.
7. Постдипломное образование: проблемы качества. Материалы VI международной научно-практической конференции кафедры педагогики и андрагогики. – СПб.: СПб АППО, 2006. 379 с.
8. Постдипломное образование: вызовы времени. Материалы VII международной научно-практической конференции кафедры педагогики и андрагогики. СПб.: СПб АППО, 2007. 283 с.
9. Постдипломное образование: проблемы развития личности. Материалы VIII международной научно-практической конференции кафедры педагогики и андрагогики. СПб.: СПб АППО, 2009. 283 с.
10. Постдипломное образование: традиции и инновации. Материалы IX международной научно-практической конференции кафедры педагогики и андрагогики. СПб.: СПб АППО, 2011. 245 с.
11. Постдипломное образование: ресурсы инновационного развития. Материалы X международной научно-практической конференции кафедры педагогики и андрагогики. СПб.: Культ-информ-пресс, 2013. 255 с.
12. Развитие постдипломного педагогического образования в контексте глобальных и региональных проблем. Материалы XI научно-практической конференции кафедры педагогики и андрагогики. Санкт-Петербург, 15 апреля 2015 / под ред. С. Г. Вершловского. СПб.: СПб АППО, 2015. 182 с.

ВОСПИТАНИЕ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЧЕЛОВЕКА

УДК 37.048.45

И. В. Муштавинская, О. В. Эрлих, В. Н. Виноградов, И. Я. Витте

ПОТЕНЦИАЛ МОДЕЛИ РАННЕЙ ПРОФИЛИЗАЦИИ ДЛЯ ПОЗИТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Одной из ключевых идей ставшего классическим лонгитюдного исследования «Выпускник Петербургской школы», проводившегося на протяжении более 20 лет под руководством Семена Григорьевича Вершловского, выступает методологический тезис о взаимосвязи жизненного самоопределения личности и успешности ученика в образовательном процессе. Такая взаимосвязь, структурированная в формате профильного обучения подростка, является ключевым условием его позитивной социализации в современном обществе. Результаты исследования оказали влияние на разработку инновационных подходов к организации профильного обучения как важной предпосылки успешности профессионального самоопределения ученика и построения им будущей профессиональной карьеры. В самой структуре профильного обучения одной из наименее разработанных областей остается при этом проблематика ранней профилизации учащихся 5–7-х классов. Актуальность решения вопросов, связанных с ранней профилизацией школьника, подчеркивается как в теоретических исследованиях, так и в государственных документах в сфере современной образовательной политики.

Теоретический базис модели ранней профилизации опирается на следующие идеи и подходы.

Профилизация рассматривается как педагогические практики повышения качества, эффективности и доступности общего образования, позволяющие на основе учета интересов, склонностей и способностей обучающихся вносить изменения в цели, структуру, содержание и организацию образовательного процесса для его адаптации в соответствии с профессиональными интересами,

склонностями и будущими профессиональными намерениями учащихся. Ключевой задачей профилизации при таком подходе выступает проектирование обучающимся индивидуального образовательного маршрута, обеспечивающего более высокий уровень качества образования по избранным подростком учебным предметам. Результатом целостного, достаточно протяженного во времени (например, на протяжении 5–11 классов обучения) процесса профилизации выступает успешное профессиональное самоопределение выпускника школы.

Вопросы профилизации как инструмента построения «индивидуального образовательного маршрута» рассматриваются в работах В. В. Башева, В. А. Болотова, А. Г. Каспаржака, К. Г. Митрофанова, А. А. Пинского, Е. Л. Рачевского, А. В. Хуторского, И. Д. Фрумина и др. Теоретико-методологические положения о взаимосвязи профилизации и профессионального самоопределения учащихся обоснованы в работах А. В. Баранникова, В. А. Болотова, В. И. Блинова, А. Г. Каспаржака, А. А. Кузнецова, А. Г. Капустняка, И. И. Колесниченко, К. Г. Митрофанова, Т. Г. Новиковой, М. А. Пинской, А. А. Пинского, Е. Л. Рачевского, М. В. Рыжакова, С. В. Суматохина, В. М. Филиппова, И. Д. Фрумина, И. Д. Чечель. Различные аспекты управления процессом профилизации рассмотрены в работы В. И. Блинова, Е. В. Ворониной, С. С. Кравцова, А. М. Моисеева, Н. В. Немовой, А. А. Пинского, Н. Ф. Родичева, И. С. Сергеева, И. Д. Чечель, С. Н. Чистяковой и др. [1–5].

Актуальность проблематики профилизации в контексте организации профориентационной работы с учащимися 5–9 классов также заявлена

в ряде государственных документов, определяющих стратегию государственной политики в сфере образования. Реализация подпроекта «Успех каждого ребенка» Национального проекта «Образование», призванного воспитывать «гармонично развитую и социально ответственную личность», развивать направление профориентации, новое понимание предпрофильного и профильного обучения в контексте ФГОС, требует от современной школы разработки новых современных моделей, подходов, методик работы, которые станут частью основных образовательных программ школы, помогут обеспечению новых условий для достижения качественных результатов. Ведущие идеи Стандарта и Национального проекта «Образование», новое наполнение примерных основных образовательных программ основного общего и среднего общего образования (ООП ООО и СОО) в части подготовки обучающихся к осознанному выбору профиля в старшей школе (предметы, изучаемые на углубленном уровне, предмет «Технология», возможность создавать и реализовывать программы урочной и внеурочной деятельности определенной направленности, новые возможности в организации проектной работы, формирование необходимого материального и технического пространства для реализации поставленных задач) должны находить свое воплощение в создании в современной образовательной организации необходимых условий для успешного профессионального самоопределения обучающихся.

Профессиональное самоопределение обучающихся выступает ведущим целевым ориентиром, определяющим направленность и содержание результатов всей системы профориентационной работы в школе. Одновременно результатом профессионального самоопределения учащегося в образовательном процессе является обретение им осознанной и устойчивой мотивации к выбору конкретных учебных предметов, значимых для его будущей профессиональной деятельности. Система этих предметов определяет контур и направленность профиля образовательной деятельности ученика в урочной, внеурочной и внеучебной деятельности.

Исходя из вышесказанного, профилизация рассматривается сегодня как одно из важных направлений профориентационной работы, обеспечивающее проектирование образовательного маршрута учащегося на основе выявления его профессиональных интересов и осознанных жизненных планов.

Эффективность профилизации определяется учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся и связана с их отношением к выбору будущих траекторий профессиональной

самореализации. Поэтому для учащихся 5–7 классов, чье восприятие будущей профессии еще тесно связано с эмоционально окрашенными образами конкретных действий в рамках определенных профессий, актуальность приобретает понятие «ранняя профилизация». В рамках данной статьи ранняя профилизация понимается как процесс содействия формированию устойчивого интереса к определенным учебным предметам на основе выполнения связанных с ними моделей профессиональных действий.

Для обеспечения возможностей выполнения таких действий в рамках реализации инновационной образовательной программы «Профлаборатория» лицея № 214 Центрального района Санкт-Петербурга была разработана и апробирована в образовательном процессе технология профильных проб. Под профильной пробой понимается образовательное событие, моделирующее элементы конкретных видов профессиональной деятельности, связанных с имитацией или реальными элементами деятельности (эксперимент, лабораторный опыт, интервью и т. п.), соответствующими профессиональным умениям специалистов, получивших образование и специальность определенного профиля. Характер образовательного события предполагает интеграцию урочной, внеурочной, внеучебной деятельности в профильных проектах учащихся. Профильный проект учащегося понимается как форма самоопределения учащегося 5–7 классов к будущей профессиональной деятельности и создания при содействии педагога соответствующего индивидуального образовательного маршрута на основе прохождения профильных проб. Инструментом организации проектной деятельности учащегося в рамках ранней профилизации выступает дневник профпробы.

Исходя из профильной направленности лицея № 214, данная система технологического обеспечения ранней профилизации учащихся 5–7 классов была создана в рамках ведущего для образовательной организации естественно-научного профиля. Целью реализации естественно-научного профиля в школе выступает практическое овладение обучающимися достижениями естественных наук в технологии и медицине, развитие их интереса к наукам и профессиям, связанных с этим направлением, на основе современных естественно-научных представлений о природе, фундаментальных законов, определяющих процессы в природе.

Естественно-научный профиль в старшей школе в соответствии с ФГОС СОО (школа в опережающем режиме реализует ФГОС СОО с 2019–2020 учебного года) обеспечивается за счет углубленного изучения отдельных предметов и элективных курсов преимущественно из предметных



Рис. 1. Содержательные компоненты программы «Профлаборатория»



Рис. 2. Пространство мини-кванториума



Рис. 3. Модель ранней профилитации

областей «Математика и информатика» и «Естественные науки». Это значит, что учащиеся, успешно освоившие программу старшей профильной школы, могут выбрать такой востребованный спектр профессий, как врач, фармацевт, ветеринар, химик-технолог, эколог, ландшафтный дизайнер, биотехнолог, биоинженер, психолог, а также специальности, связанные с медициной спорта.

Эти профессии востребованы на современном рынке труда, привлекательны для выпускников. Большинство из них связаны с призванием, продолжением семейных традиций. Путь к этим специальностям требует глубокого освоения предметов естественно-научного цикла.

Результаты апробации модели ранней профилизации на базе естественно-научного профиля не препятствуют ее диссеминации в других образовательных учреждениях и по другим профилям. Таким образом, по итогам реализации инновационной образовательной программы была разработана инновационная транслируемая модель ранней профилизации для осознанного выбора не только естественно-научного, но и других профилей обучения.

Пример эффективной структуры технологического обеспечения ранней профилизации учащихся 5–7 классов по естественно-научному профилю, созданной на базе лицея № 214 приведен на рисунке (рис. 1), при этом она может использоваться в качестве модельного образца при создании технологического обеспечения ранней профилизации школами, реализующими другие профили.

Необходимость материально-технологического обеспечения возможностей прохождения обучающимися профильных проб предполагает создание в образовательном пространстве специально организованных, технологически насыщенных зон, моделирующих, как отмечено выше, элементы конкретных видов профессиональной деятельности. Такие зоны, обеспечивающие возможность

выполнения учащимися профильно окрашенных, имеющих исследовательскую направленность предпрофессиональных действий (эксперимент, лабораторный опыт, моделирование актуальных профессиональных действий и ситуаций и т. п), называются в данном проекте мини-кванториум. В данном проекте мини-кванториум понимается как особая зона для реализации идеи профилизации, современное технически и информационно насыщенное пространство в школе, которое позволяет проводить занятия по основной и внеурочной программам и ряд образовательных и воспитательных событий, составляющих содержание ранней профилизации.

В рамках заявленной программы «Профлаборатория» были созданы четыре технологически оснащенные (обеспеченные новым оборудованием) зоны (пять помещений) мини-кванториума «Профлаборатория» (рис. 2).

Графически структура целостной модели ранней профилизации обучающихся в области естественно-научного образования представлена на рисунке (см. рис. 3).

Выводы

Идеи С.Г. Вершловского о взаимосвязи жизненного самоопределения личности и успешности ученика в образовательном процессе продолжают вдохновлять образовательные организации Санкт-Петербурга на реализацию инновационных идей по обеспечению качества общего образования. Проект организации системы ранней профилизации учащихся 5–7 классов базируется на теоретических разработках С.Г. Вершловского в области андрагогического подхода к личностному развитию педагога, проектирования гуманистически ориентированной образовательной среды школы, использования социально-культурологического потенциала городской среды как пространства профессионального самоопределения и самореализации личности ребенка.

Список литературы

1. *Кравцов С.С.* Теория и практика организации профильного обучения в школах Российской Федерации: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Ин-т содержания и методов обучения РАО. М., 2007. 57 с.
2. *Лях В.И.* Профильное самоопределение учащихся на этапе предпрофильного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Краснояр. гос. пед. ун-т. М., 2005. 24 с.
3. *Ососова М.В.* Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения учащихся на этапе предпрофильной подготовки: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ур. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2012. 24 с.
4. *Смирнова Ю.Е.* Психологические предпосылки профессионального самоопределения старшеклассников профильной школы: автореф. дис. ... канд. психол. наук / С.-Петерб. гос. ун-т. СПб., 2013. 26 с.
5. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис / общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. М.: Прогресс, 1996. 344 с.

УДК 371.69

Е. А. Никифорова, Е. Г. Петрова, О. Н. Шилова

ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ШКОЛЫ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА СОЦИАЛЬНЫЕ УСТАНОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В современном обществе востребованы социально активные личности, компетентные в различных сферах деятельности, имеющие опыт эффективного общения, умеющие выстраивать отношения с социальными партнерами, адекватно реагирующие на изменения жизненной ситуации, эмоционально зрелые, обладающие эмпатией, способные к социальному взаимодействию. Данный социальный заказ предполагает повышение уровня субъектности индивида, обеспечение его социальной компетентности, приобретение новых жизненных (социальных) установок.

Под **социальной установкой (аттитюдом)** понимается определенное состояние сознания, основанное на предыдущем опыте, регулирующее отношение и поведение человека (У. Томас и Ф. Знанецкий) [1]; приобретенная, сравнительно устойчивая оценочная реакция, которая влияет на наше поведение по отношению к различным объектам: человеку, окружающим его людям, группам людей, социальным процессам, событиям, предметам культуры.

В рамках данной работы можно считать синонимами понятия «аттитюд», «социальная установка» и «установка». Одним из путей формирования социальных установок является процесс социализации, предполагающий не только сознательное усвоение готовых форм социальной жизни и приспособление к социуму, но и выработку собственного социального опыта, ценностных ориентаций, своего стиля жизни. Социализация личности подразумевает социальное становление и развитие личности в зависимости от характера взаимодействия со средой, адаптации к ней с учетом индивидуальных особенностей.

Процесс социализации происходит непрерывно и продолжается на протяжении всей жизни человека. Ж. Годфруа отметил, что в подростковом и юношеском возрасте (12–20 лет) социальные установки приобретают более конкретную форму, их формирование связывается с усвоением социальных ролей, а основными агентами социализации выступают школа, сверстники и средства массовой информации (печатать, радио, телевидение, интернет) [2].

Сегодня социализация личности происходит в новых, изменяющихся условиях, при которых

воспитание, обучение и развитие все чаще происходят в цифровой образовательной среде, в том числе в процессе электронного обучения и применения дистанционных образовательных технологий.

В июле 2020 года поисковая система Яндекс выдавала 4 млн результатов по запросу «цифровая образовательная среда» (ЦОС), а Google – 1 млрд 330 тыс. по запросу “digital learning environment”. Краткий анализ этих результатов позволяет утверждать, что ЦОС в основном понимается как «технические решения для поддержки учебной, преподавательской и учебной деятельности» [3], «открытая совокупность информационных систем, предназначенных для обеспечения различных задач образовательного процесса» [4].

Следовательно, ЦОС предполагает появление и использование в образовательном процессе различных цифровых технологий и цифровых образовательных ресурсов как средств обучения. Таким образом, не учитывая уроки педагогического осмысления понятий «среда» и «информационно-образовательная среда», внедрение ЦОС в систему образования снова начинается с использования его как цифровых средств обучения.

Педагогический же взгляд на ЦОС побуждает посмотреть на нее с позиций поиска ответа на вопросы, какие новые образовательные результаты могут быть получены в ЦОС и каким образом.

С этой точки зрения под **цифровой образовательной средой** следует понимать комплекс отношений в образовательной деятельности, возникающих и развивающихся на основе использования цифровых технологий и цифровых образовательных ресурсов и способствующих реализации субъектами образовательного процесса возможностей по освоению культуры, самореализации, выстраиванию социальных отношений, нацеленный на формирование ответственного цифрового поведения гражданина современного общества [5] в том числе на развитие социальных установок.

Под школьной цифровой образовательной средой понимается ЦОС конкретного образовательного учреждения.

Педагогические подходы к организации деятельности обучающихся в школьной цифровой образовательной среде

Результаты современных теоретических исследований по вопросам социализации учащихся нашли отражение в трудах Г.М. Андреевой, Н.Ф. Головановой, Л.В. Мардахаева, И.С. Кона, А.В. Мудрика, А.В. Петровского, М.А. Галагузовой и др. В работах названных авторов раскрыта сущность социализации, определены цели, механизмы, факторы и институты социализации, разработаны методики оценки социальных установок (методика Терстона, тест Кеттелла-Ясюковой, методика М.И. Рожкова и др.). Однако влияние электронного обучения и дистанционных образовательных технологий на социальные установки обучающихся исследовано недостаточно, не изучены с педагогической точки зрения и не описаны механизмы оценки степени данного влияния.

В последнее время много говорится про расширенные возможности ЦОС. Особенно они проявились в связи с массовым использованием дистанционного обучения в период вынужденной изоляции. Речь идет о возможностях использования новых инструментов взаимодействия педагог – обучающийся, таких как доступ к набору электронных образовательных сайтов и сервисов, способствующих расширению и углублению предметных знаний; цифровые решения, которые позволяют ребенку, по объективным причинам не посещающему школу, быть на связи с учителем; видеотрансляции уроков и занятий; автоматизация организации учебного процесса и т. д.

При этом педагогическое сообщество понимает, что при всех преимуществах активно развивающаяся ЦОС может оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на развитие социальной природы человека. Возможные риски могут быть связаны с ослаблением социальных навыков, когнитивных способностей и с угрозами информационной безопасности. Существенное воздействие цифровизация образования может оказать и на физические параметры здоровья, увеличив «экранное время», формируя зависимость от гаджетов, оказывая влияние на зрение, опорно-двигательную систему, навыки здорового образа жизни в целом [6]

В научном сообществе отмечается двойственность влияния цифровой среды на личность. С одной стороны, отмечается, что «цифровая культура ведет к все возрастающей свободе доступа к ресурсам (в пространстве и времени), появлению новых способов передачи знаний, демократизации системы получения информации и знания, беспрецедентному творчеству и самореализации его

пользователей» [6]. С другой стороны, цифровая среда означает создание качественно новых условий для «манипуляции сознанием индивида, потерю критических и логических способностей, ослабление памяти, рост дефицита внимания, ценностную дезориентацию, этический плюрализм, потерю культуры межличностного общения и т. д.» [6]. Таким образом, всеобщая цифровизация может способствовать формированию и позитивного (положительного), и негативного (отрицательного), и нейтрального или амбивалентного (двойственного) отношения личности к объекту социальной установки. Образовательная организация не может повлиять на цифровой контент в целом, но должна научить правильно ориентироваться в цифровом мире: выбирать контент, способствующий развитию человеческого в человеке; выстраивать взаимодействия, нацеленные на формирование положительных социальных установок.

К факторам, влияющим на формирование социальных установок человека, относят: источники информации, содержание информации, порядок работы с информацией, особенности аудитории.

Таким образом, если в цифровой образовательной среде целенаправленно отбирать *источники информации*, определенным образом структурировать *содержание, мотивируя субъекты среды на его освоение*, и определять *способы организации деятельности, включая рефлексивные практики*, учитывая *особенности субъектов среды*, то можно оказывать влияние на структурные компоненты социальных установок (по М. Смит) (рис. 1) [7], такие как:

- когнитивный компонент, включающий в себя знания человека об объекте, к которому относится его социальная установка;
- аффективный компонент, к которому относятся эмоции, переживаемые человеком в отношении данного объекта;
- поведенческий (конативный) компонент, включающий в себя реальные и потенциальные действия человека, которые он непосредственно совершает или готов совершить по отношению к соответствующему объекту.

Рассмотрим, как зависит изменение социальных установок от [8]:

- *отношения к источнику информации*:
 - социальная установка изменяется тем больше, чем положительнее отношение индивида к источнику информации;
 - социальная установка может измениться в противоположную сторону, если отношение к источнику информации отрицательное («эффект бумеранга»);
 - на социальную установку влияет источник информации, который воспринимается индивидом,



Рис. 1. Структурные компоненты социальной установки по М. Смиуту

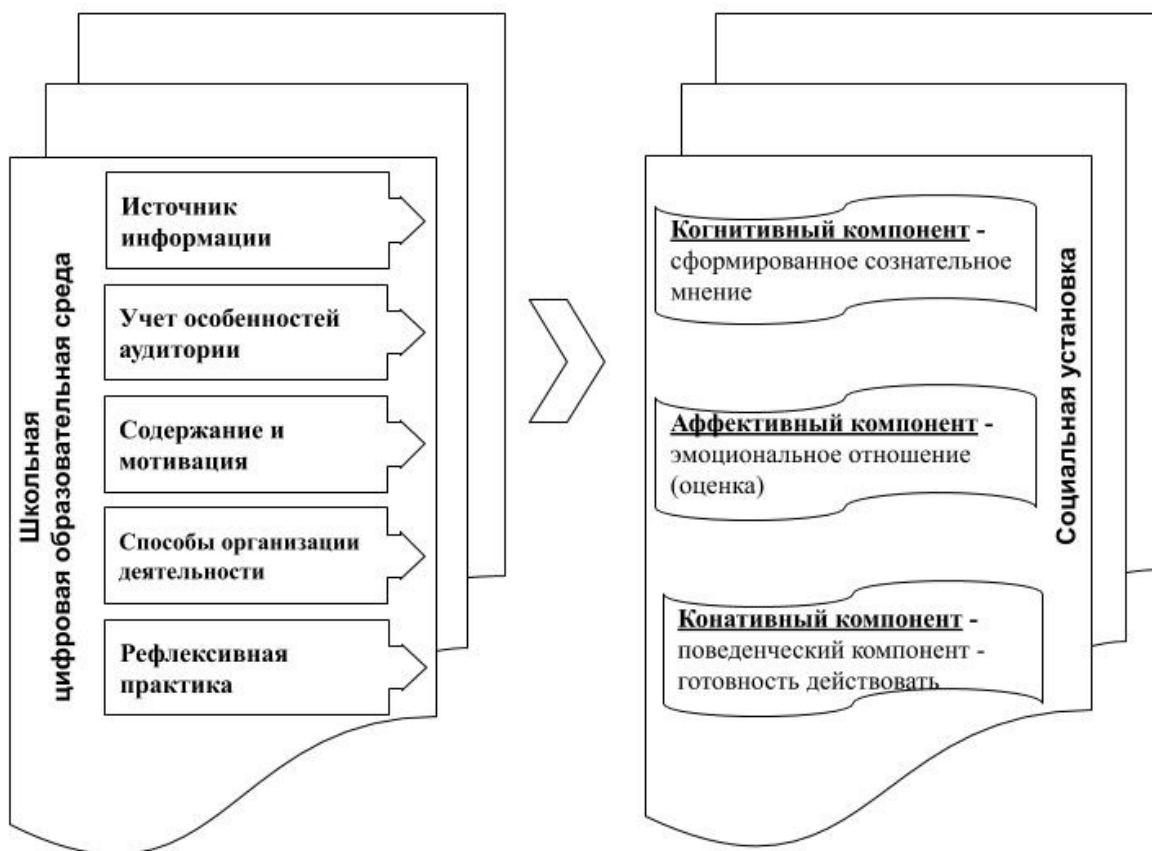


Рис. 2. Структурная схема влияния цифровой образовательной среды на социальные установки

как «свой» (между источником и индивидом нет социально-психологической дистанции или она минимальна). «Чужой» же источник информации практически не способен оказать влияния;

- *мотивации, содержания и способов организации его освоения:*

- изменению (коррекции) социальной установки предшествуют мотивационные стимулы: различные события, ситуации, группы, люди, а также факты их совместного и согласованного воздействия и взаимодействия, как независимые переменные, имеющие место в жизненном пространстве индивида. Эти мотивационные стимулы могут происходить естественным образом, а могут появляться преднамеренно;

- согласно «эффекту первичности», информация, поступающая первой по порядку, сильнее влияет на социальные установки. Особенно это становится важно, когда информация поступает непрерывным потоком и у индивида наступает психологическая и физическая усталость от восприятия информации, наблюдаются утрата интереса и рассеивается внимание;

- согласно «явлению прививки», если перед подачей информации (или при подаче заранее в небольшом объеме) индивид аргументированно предупрежден о возможных ее опасностях, о том, что ей нельзя доверять, основной поток информации практически не воспринимается, при этом социальные установки остаются неизменными;

- восприятие информации и ее влияние на социальные установки напрямую зависит от простоты и непротиворечивости информации;

- *особенностей субъектов среды:*

- положительный настрой аудитории на источник поступающей информации помогает ей принять точку зрения даже тогда, когда она недостаточно логична, слабо аргументирована, непоследовательна, и наоборот;

- реакция на разумные доводы, а не на эмоции прямо пропорциональна уровню интеллекта, образования и культуры: индивиды с высоким уровнем интеллекта более восприимчивы к разумным доводам, индивиды с низким уровнем образования демонстрируют готовность реагировать на эмоции;

- *рефлексивной практики:*

- наличие рефлексии, в процессе которой рассматриваются, оцениваются, принимаются или отвергаются те или иные ценности, свойственные различным институтам общества, семье, сообществу сверстников, значимым лицам и т. д., способствует формированию и изменению собственной позиции человека в результате осознания и переживания им той реальности, в которой он живет, своего места в этой реальности и себя самого;

- переживания индивида, связанные с мотивационными стимулами, содержанием и действиями, взаимодействуют с тем уровнем рефлексии, на котором данные переживания начинают субъектом осознаваться. Так, у обучающихся 5–6 классов речь идет об уровне рефлексии «Я – я изменившийся»; 7–9 классов – «Я – другие люди»; 10–11 классов – «Я – мир».

- рефлексивная деятельность индивида может протекать как в форме бессознательной (на уровне подсознания), так и в форме сознательной активности. Влияние на социальную установку пропорционально доли сознательной активности субъекта.

Таким образом, определены основания использования ЦОС с целью оказания педагогического влияния на формирование и развитие социальных установок; выбраны и обоснованы психолого-педагогические подходы к организации деятельности обучающихся в школьной цифровой образовательной среде (см. рис. 2).

Различные способы формирования социальных установок дают возможность конструировать в цифровой среде типы учебных задач, в основе которых лежат:

- узнавание и освоение социального опыта в процессе социального научения, сознательно и подсознательно;

- подражание – через примеры, в процессе наблюдения за действиями, формами поведения;

- социальное сравнение – в процессе сравнения себя с другими людьми, с собой прежним в целях определения правильности или неправильности своих поступков и мыслей и чувств, в том числе на основе непосредственного опыта.

Интересно рассмотреть возможности формирования и развития социальных установок к различным объектам (сотрудничество, непрерывное образование, самоопределение, творчество, цифровая безопасность) с помощью цифровой образовательной среды и выбранных современных психолого-педагогических подходов.

Объект социальной установки – цифровая БЕЗОПАСНОСТЬ

В толковом словаре С.И. Ожегова понятие безопасность трактуется как состояние, при котором не угрожает опасность, есть защита от опасности [9]. Можно считать, что понятие безопасность имеет смысл, пока есть опасность: политическая, экономическая, информационная, психологическая и т. д. В условиях повсеместной информатизации общества актуальность приобретает обеспечение цифровой безопасности как на уровне государства, так и на уровне гражданина. Уязвимым контингентом пользователей информационных сетей при этом

Таблица 1

Психолого-педагогические возможности использования ЦОС для влияния на социальную установку (объект социальной установки – безопасность)

Особенности ЦОС, влияющие на формирование социальной установки	Объект социальной установки – БЕЗОПАСНОСТЬ цифровая		
Формы взаимодействия	Учебные сетевые взаимодействия, коммуникации в цифровой образовательной среде		
Содержание	Задания, направленные на: <ul style="list-style-type: none"> • осознание наличия в интернете негативной, вредной и опасной информации; • изучение способов представления себя в интернете, правил личной безопасности в сети; • осознание основных возможностей и рисков, связанных с удовлетворением потребностей (коммуникативных, познавательных, в товарах и услугах и т. д.) с помощью различных онлайн-технологий; • приобретение опыта безопасной работы с сети Интернет 		
Организация деятельности	<i>5–6 класс</i> Участие в учебных сетевых взаимодействиях (учебных сетевых проектах) под руководством учителя, прежде всего в рамках цифровой среды образовательного учреждения	<i>7–9 класс</i> Участие в учебных сетевых взаимодействиях (учебных сетевых проектах) совместно с учителем, в том числе на сторонних образовательных порталах	<i>10–11 класс</i> Самостоятельное участие в учебных сетевых взаимодействиях (учебных сетевых проектах), в том числе на сторонних образовательных порталах

являются дети. Во многом это связано с участвовавшими случаями интернет-мошенничества, оказания психологического давления на подростков, вовлечения их в совершение преступлений.

Установка на цифровую безопасность предполагает осознание информационных угроз, а также готовность к ответственному и безопасному поведению в сети для продуктивного интернет-взаимодействия. При этом каждый компонент установки имеет собственное содержательное наполнение.

Когнитивный компонент – знание правил безопасного поведения (в том числе в сети Интернет), осознание необходимости их соблюдения.

Аффективный компонент – привлекательность защищенности, наличие устойчивой предпочтительности определенного образа действия в вопросах безопасного поведения в сети.

Конативный компонент – опыт безопасного поведения и готовность применять навыки (компетентность) безопасного поведения в новых условиях и ситуациях.

На формирование и развитие у обучающихся установки на цифровую безопасность будут оказывать влияние следующие особенности обучающихся:

- 5–6 классы – несогласованность убеждений, нравственных идей и понятий с поступками, действиями и поведением; разбалансировка процессов возбуждения и торможения;

- 7–9 классы – социальные нормы поведения, установленные взрослыми, отходят на второй план; сложные, отношения с педагогами и/или одноклассниками в результате нежелания подростка подчиняться их требованиям и заданиям;

- 10–11 классы – установление психологической независимости во всех сферах: в моральных суждениях, политических взглядах, поступках; ранимость уживается с поразительной черствостью, болезненная застенчивость – с развязностью, желание быть признанным и оцененным другими – с подчеркнутой независимостью, борьба с авторитетами – с обожествлением случайных кумиров; вмешательство в личные дела извне для них невыносимо, тем более – принуждение.

Психолого-педагогические возможности использования школьной ЦОС для влияния на социальную установку учащихся, объектом которой является цифровая безопасность, представлены в таблице (табл. 1).

Объект социальной установки – СОТРУДНИЧЕСТВО

Под понятием сотрудничество в соответствии с энциклопедическим словарем педагога понимают тип взаимоотношений людей между собой в процессе деятельности, характеризующийся согласованностью, слаженностью мнений и действий [10]. Сотрудничать – значит работать, действовать вместе, принимать участие в общем деле. Социальная установка на сотрудничество предполагает уважительное и доброжелательное отношение к собеседнику, его мнению, владение стратегиями коммуникативного сотрудничества, а также умение вести конструктивный диалог с другими людьми.

Когнитивный компонент данной установки – владение знаниями о видах, формах и техниках конструктивного общения; осознанность межличностных отношений.

Аффективный компонент – эмоциональный настрой на общение и сотрудничество, эмоционально-волевая регуляция, оценочное отношение к себе как субъекту взаимодействия.

Конативный компонент – проявление коммуникативной компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях.

На формирование и развитие у обучающихся установки на сотрудничество будут оказывать влияние следующие особенности обучающихся:

- 5–6 классы – установление доверительно-дружеских отношений со сверстниками; интерес к сверстникам, в отношениях с которыми отрабатывают способы взаимоотношений; потребность в признании и самоутверждении, личном авторитете реализуется в среде сверстников;

- 7–9 классы – переключение общения на друзей, одноклассников и сверстников; формирование навыков социального взаимодействия, подросток учится подчиняться чужому мнению, но в это же время отстаивать свои права; свойственно проявление двух противоречий: принадлежность к группе сверстников, принятие ею и желание обособленности, проявление своей индивидуальности;

- 10–11 классы – совершенствуется владение сложными интеллектуальными операциями анализа и синтеза, теоретического обобщения и абстрагирования, аргументирования и доказательства; становится актуальным поиск спутника жизни и единомышленников; возрастает потребность в сотрудничестве с людьми, укрепляются связи со своей социальной группой; появляется чувство интимности с определенными людьми.

Возможности использования школьной ЦОС для влияния на социальную установку учащихся, объектом которой является сотрудничество, представлены в таблице (табл. 2).

Объект социальной установки – НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Непрерывное образование – это процесс роста образовательных компетенций индивида (как общих, так и профессиональных) на протяжении всей его жизни, согласующийся с его потребностями и потребностями общества.

Установка личности на непрерывное образование способствует развитию таких свойств, как самостоятельность, целеустремленность, трудолюбие, ответственность, адаптация к быстро меняющимся условиям современного общества и качественное усвоение новой информации.

Когнитивный компонент установки – наличие представления о непрерывном образовании, владение методами и способами самообразования, осознание необходимости и ценности образования.

Аффективный компонент – отношение к образованию, увлеченность учебной; стремление к достижениям.

Конативный компонент – готовность проявлять дополнительные усилия для получения знаний (компетенций) в процессе самообразования; познавательная активность в образовательном процессе.

На формирование и развитие у обучающихся установки на непрерывное образование, образование «в течение всей жизни» будут оказывать влияние следующие особенности обучающихся:

- 5–6 классы – выраженное желание хорошо учиться, так чтобы взрослые были довольны («не огорчались и не переживали», «радовались»); на мотивацию учения влияют успех или неуспех деятельности; учебная деятельность характеризуется крайней неорганизованностью, импульсивностью; не всегда могут планировать свои действия, контролировать их, часто перескакивают с одного на другое, не завершив начатое;

- 7–9 классы – совершенствование таких познавательных процессов, как восприятие, внимание, память, интеллект и мышление; восприятие начинает носить избирательный характер, с возможностью аналитико-критических умозаключений; внимание приобретает возможность четкого переключения и распределения, становится произвольным, избирательным, увеличивается объем и укрепляется устойчивость;

- 10–11 класс – связь между познавательными и учебными интересами становится постоянной и прочной; проявляются большая избирательность к учебным предметам и одновременно – интерес к решению самых общих познавательных проблем; обучающиеся перестают учиться «за отметку»; знания, в значительной степени обеспечивающие будущее, становятся важны сами по себе; определяется свой собственный стиль учебной работы.

Таблица 2

Психолого-педагогические возможности использования ЦОС для влияния на социальную установку (объект социальной установки – сотрудничество)

Особенности ЦОС, влияющие на формирование социальной установки	Объект социальной установки – СОТРУДНИЧЕСТВО		
Формы взаимодействия	Опыт сотрудничества в цифровой среде, цифровая коммуникация		
Содержание	Задания, направленные на: <ul style="list-style-type: none"> • передачу информации и отображение предметного содержания; • учет позиции партнера; • организацию и осуществление сотрудничества, в том числе на повышение ответственности в плане создания благоприятной эмоциональной атмосферы, принятия конструктивной обратной связи; • преодоление психологических барьеров в общении; • ролевые игры 		
Организация деятельности	<i>5–6 класс</i> Учебное сотрудничество под руководством и инициативе педагога. Учащиеся имитируют и подражают	<i>7–9 класс</i> Учебное сотрудничество совместно с педагогом, по инициативе обучающегося в стандартной ситуации. Учащиеся выполняют саморегулируемые, самоорганизуемые, самопобуждаемые действия	<i>10–11 класс</i> Учебное сотрудничество, организованное самостоятельно по инициативе обучающегося в стандартных и нестандартных ситуациях. Учащиеся осуществляют равнопартнерское, субъект-субъектное взаимодействие

Таблица 3

Психолого-педагогические возможности использования ЦОС для влияния на социальную установку (объект социальной установки – непрерывное образование)

Особенности ЦОС, влияющие на формирование социальной установки	Объект социальной установки – НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ		
Формы взаимодействия	Самообразование, электронное обучение, использование дистанционных образовательных технологий. Работа с цифровыми образовательными ресурсами школы и социальных партнеров, на образовательных порталах		
Содержание	Задания, направленные на: <ul style="list-style-type: none"> • организацию самообразования и формирования навыков умения учиться: постановка цели, планирование, отбор источников и поиск информации, оценка результата; • создание собственного индивидуального образовательного маршрута; • повышение цифровой компетентности, овладение дистанционными образовательными технологиями 		
Организация деятельности	<i>5–6 класс</i> Участие в учебных сетевых взаимодействиях (учебных сетевых проектах) под руководством учителя	<i>7–9 класс</i> Участие в учебных сетевых взаимодействиях (учебных сетевых проектах) совместно с учителем	<i>10–11 класс</i> Самостоятельное участие в учебных сетевых взаимодействиях (учебных сетевых проектах)

Психолого-педагогические возможности использования школьной ЦОС для влияния на социальную установку учащихся, объектом которой является непрерывное образование, представлены в таблице (табл. 3).

Объект социальной установки – САМООПРЕДЕЛЕНИЕ

Самоопределение – это сложный, многоступенчатый процесс развития человека. Его структурными элементами являются разные виды самоопределения: жизненное, личностное, социальное, профессиональное и др.

Установка на самоопределение обеспечивает самостоятельное и осознанное согласование возможностей человека с содержанием и требованиями деятельности в современном обществе, избирательное отношение индивида к миру профессий, процесс формирования отношения личности к себе как к субъекту будущей деятельности, в том числе профессиональной, а также нахождение смысла выполняемого труда в конкретной социально-экономической ситуации.

Когнитивный компонент установки – осознанность поиска своего места в обществе; познание индивидуального потенциала, реальных возможностей, применение их при планировании своего будущего; процесс поиска своей позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни.

Аффективный компонент – оценочное отношение к миру, к деятельности и к себе, поиску своего места в обществе; наличие интереса к овладению профессиональными знаниями, умениями и навыками; мотивы самоутверждения, достижения цели, познавательный интерес.

Конативный компонент – конструктивность действий при поиске своего места в обществе; самоидентификация, самоопределение, выбор жизненного пути; принятие правил и норм, которые в процессе деятельности становятся собственными убеждениями; способность и готовность к самоконтролю и самокритике; способность видеть цель, проявлять усилия для ее достижения.

На формирование и развитие у обучающихся установки на самоопределение будут оказывать влияние следующие особенности обучающихся:

- 5–6 класс – повышенное внимание ребенка к себе, к своей внешности, самопознанию, самовоспитанию; самооценка очень неустойчива, зависит от оценки своих школьных способностей, от того, насколько налажены межличностные отношения со сверстниками, педагогами и взаимоотношения в семье; повышенная критичность к себе и окружающим;

- 7–9 класс – возникает и проявляется желание стать независимым от родительской семьи, быть, как взрослый; появляется потребность нести за определенную часть самостоятельно выполненной работы ответственность; происходит зарождение первой мысли о будущей профессии; появляется стремление стать «нужным», то есть полезным для общества и семьи;

- 10–11 класс – выбор дальнейшего жизненного пути, самоопределение становятся тем эмоциональным центром жизненной ситуации, вокруг которого начинают вращаться вся деятельность, все интересы; повышение уровня самоконтроля и саморегуляции; становятся важны знания, в значительной степени обеспечивающие будущее; формируется тесная взаимосвязь профессиональных намерений школьников и их межличностных взаимоотношений: среди учащихся класса формируются группы по принципу одинаковой или схожей будущей профессии.

Возможности использования школьной ЦОС для влияния на социальную установку учащихся, объектом которой является самоопределение, представлены в таблице (табл. 4).

Объект социальной установки – ТВОРЧЕСТВО

Когда говорят о творчестве, то часто подразумевают деятельность, которая порождает нечто качественно новое, отличающееся неповторимостью, оригинальностью и общественно-исторической уникальностью. Творчество специфично для человека, так как всегда предполагает творца – субъекта творческой деятельности [11].

Рассматривая установку на творчество, следует отделять «особый творческий талант» от творческих способностей и креативных навыков при самоактуализации. Если «большой талант» для создания великого произведения искусства встречается редко, то творческие способности к самоактуализации активно проявляются в повседневной жизни и выражаются «либо в творческой жизни, либо в творческом подходе, либо в самой личности творца» [12]. Таким образом, установка на творчество – это установка индивида на творческий подход к деятельности, которая заключается в естественном стремлении воплотить свой внутренний мир во внешнем.

Когнитивный компонент установки – совокупность знаний необходимых для творческой самореализации в выбранном направлении; осознанность творческого подхода к деятельности.

Аффективный компонент – интерес к творческой деятельности, чувство увлеченности, радости открытия, стремление к признанию и успеху;

Таблица 4

Психолого-педагогические возможности использования ЦОС для влияния на социальную установку (объект социальной установки – самоопределение)

Особенности ЦОС, влияющие на формирование социальной установки	Объект социальной установки – профессиональное САМООПРЕДЕЛЕНИЕ		
Формы взаимодействия	Работа с электронными диагностическими ресурсами школы, социальных партнеров. Образовательные порталы. Поиск и подбор информации по вопросам осуществления будущей деятельности, в том числе профессиональной		
Содержание	Задания, направленные на: <ul style="list-style-type: none"> • выявление способностей и склонностей; • формирование и оптимизацию баланса личных предпочтений и склонностей с одной стороны и потребностей общества с другой; • зарождение и формирование намерений для трудовой деятельности в будущем на основе диагностики склонностей и способностей и первоначальной ориентации в мире профессий; • деятельностные, «профессиональные» пробы; • деловые (ролевые) игры 		
Порядок действий	<i>5–6 класс</i> Диагностические мероприятия (в том числе самодиагностика) под руководством и по инициативе педагога	<i>7–9 класс</i> Диагностические мероприятия (в том числе самодиагностика) и ролевые игры совместно и по инициативе педагога	<i>10–11 класс</i> Самостоятельные диагностические мероприятия (в том числе самодиагностика), ролевые игры по инициативе обучающегося. Самостоятельный поиск возможностей для деятельностных, в том числе профессиональных, проб

оценочное отношение к творческому подходу в любой деятельности.

Конативный компонент – опыт и готовность применять креативные навыки для получения творческого продукта.

На формирование и развитие у обучающихся установки на творчество будут оказывать влияние следующие особенности обучающихся:

- 5–6 класс – развитие воображения; при выполнении творческих заданий главным является заявить и отстоять свою позицию, дальнейшая реализация замысла не так существенна; способности развиваются только в деятельности, которая приносит положительные эмоции;

- 7–9 класс – под влиянием абстрактного мышления воображение уходит в сферу фантазии, фантазия подростка движется от наглядного образа через понятие к воображаемому образу; развивается творческий потенциал на основе подражания; с помощью творчества снимает внутренние зажимы (неуверенность в себе, боязнь сделать что-нибудь не так); при выполнении творческих заданий важен не только замысел, но и результат.

- 10–11 класс – активно используется творчество для самовыражения; склонны к творческой активности; важен результат, который соответствует творческому замыслу.

Возможности использования школьной ЦОС для влияния на социальную установку учащихся, объектом которой является творчество, представлены в таблице (табл. 5).

Выводы

Таким образом, можно сформулировать следующие выводы:

- деятельность в цифровой образовательной среде влияет на социальные установки индивида;
- влияние цифровой среды на индивида может быть как положительным, так и негативным;
- влиянием школьной цифровой образовательной среды на обучающегося можно управлять через организацию его деятельности;
- существуют приемы и методы управления формированием школьной цифровой образовательной среды.

Таблица 5

Психолого-педагогические возможности использования ЦОС для влияния на социальную установку (объект социальной установки – творчество)

Особенности ЦОС, влияющие на формирование социальной установки	Объект социальной установки – ТВОРЧЕСТВО		
Формы взаимодействия	Цифровая образовательная среда учреждения, социальных партнеров. Материалы дистанционных конкурсов, сетевых проектов		
Содержание	Задания, направленные на: <ul style="list-style-type: none"> • развитие независимости, «купирование» боязни риска и принятия нетрадиционных решений; • развитие беглости мысли, способности и навыка генерации идей; • развитие гибкости мышления, способности использовать разные стратегии решения проблемы; • развитие оригинальности, способности избегать шаблонных решений проблемы; • детальную разработку творческого замысла; • развитие инициативности и изобретательности, творческой самореализации 		
Организация деятельности	<i>5–6 класс</i> Учебные сетевые проекты и творческие задания, которые инициированы взрослыми и выполняются под руководством учителя	<i>7–9 класс</i> Учебные сетевые проекты и творческие задания, которые выполняются совместно с учителем	<i>10–11 класс</i> Учебные сетевые проекты выполняются самостоятельно, создаются творческие продукты

Список литературы

1. Гордеева С. С. Сущность и структура социальной установки в социологии и социальной психологии // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2016. № 3 (27). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-i-struktura-sotsialnoy-ustanovki-v-sotsiologii-i-sotsialnoy-psihologii> (дата обращения: 14.02.2020).
2. Годфруа Ж. Что такое психология. URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/godfr/index.php (дата обращения: 14.02.2020).
3. Riihelainen J. M., Crosier D. Focus On: Digital learning environments – the best way forward? URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/focus-digital-learning-environments-%E2%80%93-best-way-forward_en (дата обращения: 14.02.2020).
4. Манифест о цифровой образовательной среде. URL: <http://manifesto.edutainme.ru/#s1> (дата обращения: 14.02.2020).
5. Шилова О. Н. Цифровая образовательная среда: педагогический взгляд // Человек и образование. 2020. № 2. С. 36–41.
6. Баева Л. В. Влияние цифровизации образования на человека в контексте проблемы безопасности // Философия образования. 2020. Т. 20, № 2. URL: <https://rffi.1sept.ru/file/2020/09/640f4fe0-3041-4dea-9da9-778ca1f9a667.pdf> (дата обращения: 14.02.2020).
7. Белинская Е. П., Тихомандрицкая О. А. Социальная психология личности: учебное пособие. М.: Аспект Пресс, 2001. 300 с.
8. Юрченко Е. И. Концепция создания убедительной коммуникации // Известия ВГПУ. 2009. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsepsiya-sozdaniya-ubeditelnoy-kommunikatsii> (дата обращения: 14.02.2020).
9. Толковый словарь Ожегова. URL: <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid> (дата обращения: 14.02.2020).
10. Безрукова В. С. Основы духовной культуры: энциклопедический словарь педагога. – Екатеринбург, 2000. URL: https://spiritual_culture.academic.ru/2103 (дата обращения: 14.02.2020).
11. Большой Энциклопедический словарь. 2000. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/289354> (дата обращения: 14.02.2020).
12. Маслоу А. На подступах к психологии бытия. М.: Центр гуманитарных технологий, 1997. URL: <https://gtmarket.ru/laboratory/basis/5220/5230> (дата обращения: 14.02.2020).

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

УДК 37.08(410)

Е. В. Пискунова

ИССЛЕДОВАНИЕ ЛУЧШИХ ПРАКТИК ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ В ЗАРУБЕЖНОЙ ШКОЛЕ: ИЗУЧЕНИЕ КЕЙСА РИМСКО-КАТОЛИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ СВ. МАРИИ (ВЕЛИКОБРИТАНИЯ)

Рассматривая лучшие практики зарубежной общеобразовательной школы, уместно применить метод кейсов в качестве исследовательского метода, который используется для понимания и объяснения сложного вопроса или объекта и может расширить опыт или углубить понимание того, что уже стало известно в ходе предыдущих изысканий [1]. В рамках анализа конкретных ситуаций или тематических исследований проводится подробный контекстный анализ ограниченного числа событий или условий и их взаимоотношений.

Исследователь Роберт К. Инь определяет метод кейсов как метод эмпирического исследования, с помощью которого изучается некое современное явление в рамках контекстов его существования, при этом границы между самим явлением и контекстом его существования не очевидны. В работе метода используются различные источники доказательств [2].

Единицей (объектом) анализа может стать отдельный человек или огромная корпорация. Источником данных являются актуальные и архивные документы, интервью, прямые и включенные наблюдения, физические объекты (артефакты) [2, р. 23].

При этом исследование кейсов основано на анализе практического контекста, а не на концептуальной логике, однако для создания дизайна исследования теоретические основы понимания того или иного явления или процесса являются крайне важными [3]. Продуктом исследования является объяснение кейса, которое является результатом обобщения опыта, жестко привязанного

к ситуации. Таким образом, обобщение выводов и их применение в других ситуациях становятся проблематичными. Однако, как утверждают исследователи, преимуществом метода является возможность «включения в аналитическую игру множества точек зрения и их рефлексии» [4].

В исследовании мы использовали метод кейсов для того, чтобы очертить признаки конкурентоспособной школы на материалах конкретного образовательного учреждения Римско-католической школы Святой Марии, которая находится в округе Халл (Великобритания) [5]. Школа квалифицируется как конкурентоспособная местным органом управления образованием, и задача исследования – определить, какие образовательные, педагогические или управленческие практики составляют основу ее конкурентоспособности.

Основным преимуществом метода исследования кейсов является использование нескольких источников и методов в процессе сбора данных. Инструменты для сбора данных включают опросы, интервью, изучение документации, наблюдение и даже набор физических артефактов. Исследователь определяет заранее, какие доказательства собрать и какие методы анализа использовать, чтобы ответить на вопросы исследования. Данные, собранные для анализа кейса, как правило, имеют качественный характер, но могут использоваться и количественные данные.

Мы будем рассматривать школу Св. Марии как уникальный случай, поскольку она находится в достаточно трудной ситуации функционирования

и развития. Округ Халл занимает одно из первых мест в Англии по количеству безработных, поэтому в целом все школы региона сталкиваются с проблемой низкой мотивации учения школьников, и те результаты, которых добивается данное образовательное учреждение, могут рассматриваться как уникальные. Для сбора исследовательской информации были использованы следующие методы – анализ информации школьного сайта, анализ различной школьной документации, интервью с руководителями школы, педагогами и учащимися, наблюдение исследователя (автора) в течение двух месяцев за жизнью школы.

Девизом школы Св. Марии являются слова “World class thinking – World class achieving” («Первоклассное мышление – первоклассные результаты»). Школа ориентирована на развитие и демонстрирует приверженность высоким стандартам качества образования. В рамках документов OFSTED (The Office for Standards in Education, Children’s Services and Skills – Комитет по образовательным стандартам, детским службам и компетенциям учащихся, основной для национальной системы образования инспектирующий орган) результаты школы Св. Марии квалифицируются как отличные. Однако все педагоги школы нацелены на постоянную работу для определения возможностей улучшений и современный этап развития школы рассматривают как очередную ступень в развитии.

Что представляет собой школа? Это учреждение среднего общего образования, обеспечивающее совместное обучение девочек и мальчиков в возрасте 11–19 лет, работающее как школа полного дня, в римско-католической епархии Мидлсбро. Как указывается в официальной информации о школе, она является колледжем, то есть в данном образовательном учреждении осуществляется полное среднее образование детей, включая так называемый 6-й класс (традиционное название двух последних – двенадцатого и тринадцатого – лет обучения по завершении обязательного общего образования в возрасте 16 лет) и обеспечивает сдачу экзаменов выпускниками на уровне «А», который необходим для поступления в университет. Школа, как и все другие образовательные учреждения в Объединенном королевстве, не является светской, поэтому определение в названии учреждения принадлежности к той или иной конфессии является традиционным для этой страны. На одной параллели обучаются до 240 учащихся – 8 классов примерно по 30 человек, что является нормой для Англии.

Управление школой осуществляется управляющим советом – коллегиальным органом, в ответственность которого входят осуществление

приема в школу детей, прием на работу педагогов и других работников, а также рассмотрение заявлений граждан.

В рамках данной статьи представим, как колледж Св. Марии добивается больших достижений в образовательных результатах учащихся. Директор школы и его заместители определяют несколько направлений работы, среди которых, например, особые, специфичные для школы, направления работы с учащимися.

В школе учатся представители многих этнических групп, которые проживают в Восточном Йоркшире – учащиеся школы дома говорят на 42-х различных языках, поэтому в опыте школы сложилось множество практик межкультурного взаимодействия, что позволяет ребятам и педагогам принимать участие во многих интересных и разнообразных проектах, которые углубляют понимание различных стран и культур.

В воспитательной работе огромную роль играет пасторство. У пастора местной римско-католической церкви заранее спланированы встречи с некоторыми школьниками – это дети, которые хотели бы более глубоко познать религиозное учение, дети, которые имеют проблемы в поведении – проявляют агрессию, нетерпимость, неуважение к взрослым или сверстникам, а также дети, которые оказываются жертвами оскорблений или унижения со стороны сверстников. О встречах с детьми из двух последних категорий обычно договаривается тьютор класса (должность, сопоставимая с должностью классного руководителя, хотя функции несколько отличаются), и пастор педагогически правильно выбирает тактику для таких встреч. По договоренности с тьютором он может специально обозначить точное время встречи или как будто случайно найти таких учащихся в качестве собеседников, может прямо вывести на разговор о проблеме или предложить ребенку включиться в какое-либо дело с тем, чтобы установить доверительные отношения и получить больше возможности находиться рядом и учить делать правильный выбор в ситуациях взаимодействия.

Важнейшим с точки зрения социальной инклюзии¹ является школьный проект, который носит символическое название “Cornerstone”, то есть «краеугольный камень». Суть проекта – вовлечение в образовательный процесс проблемных детей, ранее исключенных из системы массового образования по причине специальных нужд, проблемного поведения или отношения к учебе.

¹ В 1997 году правительством Объединенного Королевства было рекомендовано расширительное понимание социальной инклюзии, которая предполагает равный доступ всех людей независимо от их происхождения, предыдущего образования, рода занятий или проживания ко всем образовательным возможностям.

На этой нормативной основе в колледже Св. Марии и был разработан проект, в котором реализуются принципы образования и социальной инклюзии. При необходимости ученикам предоставляется возможность осваивать скорректированный под их нужды план образования. Фокус внимания – на возможностях детей, а не на ограничениях – специальных нуждах, и эти дети получают возможность развития своего потенциала через предоставление более широких возможностей в образовании.

Безусловно, все эти меры обосновываются сложным контингентом детей, посещающих данную школу. Будет уместным привести выдержку из миссии школы: *«В нашем сообществе высоко ценится каждый человек, и каждый играет важную роль в укреплении общих усилий по выполнению нашей миссии»*.

Руководство школы относит эти слова в равной степени как к детям, так и к педагогам. И работа с педагогическим коллективом для администрации школы – главное направление, поскольку все остальные направления реализуются, в первую очередь, педагогами. Директор практически повторил известные слова из аналитического отчета Фонда МакКинзи – качество образования не может быть выше качества учителей.

Представляется важным охарактеризовать, как управляющий совет и директор школы подходят к работе с персоналом. Особое внимание уделяется работе с педагогическим коллективом, что вполне обоснованно, ведь позитивные изменения, а тем более качественные прорывы в современной школе – это всегда результат командной работы педагогов, однако делается это через индивидуальную работу с учителями.

Руководитель школы считает важным делегирование ответственности учителям за отдельные участки работы – те или иные аспекты образовательного процесса. В таблице показано, какие именно зоны ответственности могут быть выделены (табл. 1). Учитывая возможные варианты интерпретаций, приведем информацию на английском и русском языках.

При этом в школе осуществляется постоянный контроль над работой всех наделенных ответственностью педагогов. По циклограмме осуществляются встречи директора школы (иногда вместе с членами управляющего совета) с объединениями и рабочими группами педагогов для определения проблемных зон и дальнейших шагов развития.

Руководство школы ответственно относится к индивидуальной работе с учителями. Особо выделяется группа начинающих учителей.

В Великобритании существует множество разнообразных способов получения педагогического

образования для работы в должности учителя. В стране реализуется модель последовательного педагогического образования в университете, когда сначала обеспечивается подготовка в области какой-либо дисциплины, а затем, когда выпускник принимает решение о работе в школе, он стажировается в школе в течение года под руководством опытного наставника, получая в университете консультационную и супервизорскую поддержку. Если же человек принимает решение о работе учителем не сразу после окончания университета, он может закончить разные по содержанию и продолжительности курсы. В школе очень внимательно относятся к начинающим учителям. У каждого из них есть наставник, с которым продумывается каждый урок начинающего учителя, наставник обязательно присутствует на уроке, и затем урок анализируется. Позднее для анализа выбирается конкретный аспект урока – постановка цели урока, мотивирующей учащихся на активную познавательную деятельность, поддержка концентрированного внимания учащихся в течение всего урока, организация работы в группах и пр. Здесь у начинающего учителя формируется более глубокое представление о стратегиях и методиках работы с классом на уроке.

Руководитель школы считает важным обеспечивать самореализацию учителя. Для этого в школе используется специальный прием, который можно назвать «Слово учителю». В начале недели (каждый вторник) за полчаса до уроков проводится общее собрание педагогического коллектива, когда обозначаются наиболее важные дела недели, коллектив информирует обо всем, что будет происходить в течение недели в школе, делаются важные объявления и пр. На каждом собрании по специальному графику предоставляется слово одному из педагогов, причем тема его пяти – или семиминутного выступления никем не определяется. Учитель говорит о том, что считает наиболее значимым для того, чтобы поделиться с коллегами. Какие же темы выбирают педагоги? О работе с конкретным учеником, о том, как класс разрабатывал учебный проект, о своем собственном ребенке, о том, какой интересный музей открылся в соседнем городе. Некоторые темы, казалось бы, совершенно далеки от педагогических проблем. Однако практически каждое выступление заканчивается выводом о том, как повлияло то или иное событие или новый приобретенный опыт на понимание профессиональной деятельности, как оно повлияет на будущие действия педагога.

Таким образом, в школе реализуются все известные в зарубежных практиках модели мотивирования (и стимулирования) педагогов к профессиональному развитию.

Таблица 1

Перечень учительских должностей

Администрация	
1. Head teacher	Директор школы
2. Deputy Head (Pastoral)	Заместитель директора (пастор)
3. Director of Studies (Curriculum)	Заместитель директора по учебной работе
4. Director of Specialism	Руководитель специализаций
5. School Business Manager	Управляющий школой
6. Assistant Head (Staff Training)	Заместитель директора по работе с персоналом
7. Assistant Head Teaching & Learning	Заместитель директора по методам учения и преподавания
8. Assistant Head KS3, Behaviour	Заместитель директора по ключевой стадии 3 (7-й и 8-й года обучения, школьники 11–12 и 12–13 лет, соответственно) и поведению
9. Assistant Head EAL (English as a foreign language) & WRL (work related learning)	Заместитель директора по английскому как иностранному языку и обучению, ориентированному на работу
10. Assistant Head Btecs	Заместитель директора по бизнес-образованию и технологиям
11. Assistant Head Gifted & Talented	Заместитель директора по обучению талантливых и одаренных
12. Assistant Head KS4	Заместитель директора по ключевой стадии 4 (9–11-й года обучения, школьники 14–16 лет)
13. Assistant Head Director of 6th Form	Заместитель директора по 6-му классу (12-й и 13-й года обучения)
14. Assistant Head Head of Humanities	Заместитель директора по гуманитарным предметам
Другие зоны ответственности	
15. Head of Transition	Ответственный за перевод в следующий класс
16. Head of Year 6	Главный учитель 6-го года («год» – параллель групп/классов, обычно 5–6 групп по 30 учащихся). Решает любые проблемы детей и учителей, в основном связанные с проблемами безопасности и благополучия учащихся. Отслеживает академический прогресс, проверяет посещаемость, решает проблемы поведения. Именно главный учитель контактирует с родителями учащихся при необходимости. Он руководит командой тьюторов (руководителей класса) с целью создания условий, чтобы каждый ребенок чувствовал себя хорошо в школе и демонстрировал индивидуальный прогресс. Он координирует деятельность учителей: дополнительные и тьюторские занятия, внеклассную работу (составляет расписание и графики посещений, распределяет детей и информирует их о времени занятий)
17. Head of Year 7	Главный учитель 7-ого года обучения
18. Head of Year 8	Главный учитель 8-ого года обучения
19. Head of Year 9	Главный учитель 9-ого года обучения
20. Head of Year 10	Главный учитель 10-ого года обучения
21. Head of Year 11	Главный учитель 11-ого года обучения
22. Head of 6th Form	Главный учитель 6-го класса (12–13-ого года обучения)

23. Heads of Departments	Главный учитель отделения (по функционалу должность сопоставима с председателем методического объединения) отвечает за организацию процесса обучения, разрабатывает схемы работы, организует курсы подготовки к экзаменам, отслеживает обучение каждого ребенка по предмету и организует необходимые мероприятия по коррекции процесса при необходимости, несет ответственность за академический прогресс и достижения учащихся
Assistant Heads of Departments:	Помощники главного учителя отделением:
24. English	Английский язык
25. Maths	Математика
26. Science	Естественные науки
27. Geography	География
28. Humanities & RE	Гуманитарные науки и религиозное образование
29. History	История
30. Performing Arts	Искусство
31. Health & Social education	Здоровье и социальное образование
32. Creative Arts & Media	Творчество и медийное искусство
33. PE	Физическое образование (спорт)
34. SEN	Специальные образовательные нужды
35. Business Studies & ICT	Бизнес-образование и информационно-коммуникационные технологии
36. MFL	Современные иностранные языки
Дополнительные зоны ответственности	
37. Support Coordinator	Координатор поддержки учащихся
38. GNVQ Coordinator (General National Vocational Qualification)	Координатор по общему национальному профессиональному квалификационному экзамену
39. Examination Officer	Специалист по экзаменам
40. KS4 Extended Curriculum Coordinator	Координатор по расширенному стандарту ключевой стадии 4 (14–16 лет)
41. KS5 Extended Curriculum Coordinator	Координатор по расширенному стандарту ключевой стадии 5 (экзамен GCSE – Общий сертификат о среднем образовании)
42. KS6 Extended Curriculum Coordinator	Координатор по расширенному стандарту ключевой стадии 6 (17–18 лет)
43. Social Inclusion Coordinator	Координатор по социальной инклюзии (гражданское воспитание через социальную активность)
44. Mentor Coordinator	Координатор наставничества (вопросы оскорблений в среде детей, подготовка старших детей быть шефами для младших и медиаторами в решении конфликтных ситуаций)
45. Head of Careers & Guidance	Глава службы карьеры и профессиональной ориентации
46. House Coordinator	Координатор по школьному кампусу (в основном вопросы благоустройства территорий)

1. Программа подготовки кадров, которая заключается в работе учителей в качестве наставников молодых педагогов. Карьерная иерархия делит учителей по различным уровням профессиональной компетентности, каждому уровню соответствует своя система начисления заработной платы.

2. Программа профессионального развития кадров и система признания-и-поощрения для учителей, что включает возможность продвижения по карьерной лестнице; осуществляется при помощи оценки подготовленности учителей.

В этом плане используются различные индикаторы качества образования, такие как:

учебно-воспитательные результаты:

- академические достижения учащихся;
- успешность учеников и признание их достижений в деятельности учителя, например, средствами портфолио;

• удовлетворенность учеников;

результаты работы с родителями:

- удовлетворенность родителей;

- привлечение родителей в процесс образования детей в школе, например, через родительские волонтерские движения и мероприятия;

научно-методические результаты:

- книги, статьи;
- методические разработки прикладного характера;
- участие во внешних и внутренних проектах.

3. Программа стимулирования, которая обеспечивает дифференцированную систему заработной платы для учителей, выполняющих различные обязанности в школе, когда педагоги привлекаются к участию в управлении качеством образования в школе через механизмы делегирования им определенных обязанностей, которые требуют, безусловно, повышения квалификации педагогов в различных направлениях педагогической деятельности и, таким образом, способствует их профессиональному росту.

4. Обращение к субъективной реальности личности учителя как стимулирование профессиональной рефлексии.

Список литературы

1. Вагранова Г. В. Кейс-стадис как метод научного исследования // Библиосфера. 2006. № 2. С. 36–42.
2. Yin R. K. Case Study Research. Design and Methods. Thousand Oaks: Sage, 1994. 171 p.
3. Полонников А. А., Прокументова Г. Н. Case study как метод порождения инновационных изменений в образовании // Высшее образование в России. 2014. № 11. С. 47–57.
4. Качественные методы. Полевые социологические исследования / И. Штейнберг, Т. Шанин, Е. Ковалев, А. Левинсон. СПб.: Алетейя, 2009. 345 с.
5. Официальный сайт колледжа Св. Марии. St Mary's College. URL: <https://www.smchull.org/> (дата обращения: 24.01.2021).

ИЗ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ И ВОЗЗРЕНИЙ

УДК 37.013.83

Ж.О. Андреева

«НОСТАЛЬГИЯ ПО НАСТОЯЩЕМУ»

Я не знаю, как остальные,
но я чувствую жесточайшую
не по прошлому ностальгию –
ностальгию по настоящему.

А. Вознесенский

«Начну издалека, не здесь, а там...» – это первая строка стихотворения Б. Ахмадулиной о единственном в ее жизни разговоре с Б. Пастернаком, когда она от неожиданности встречи, головкружительной робости впала в другую крайность и на его приглашение заходить к ним на переделкинскую дачу ответила почти надменно: «Благодарю вас. Как-нибудь я непременно зайду».

Почему же приглашение участвовать в сборнике, посвященном 90-летию Семена Григорьевича Вершловского мгновенно отозвалось во мне этой строкой? Начну так же издалека, «не здесь, а там...» Дело в том, что первая встреча произошла действительно не здесь – это было другое государство и город назывался еще Ленинградом, и не АППО, не УПМ (тогдашний Институт усовершенствования учителей еще его широко не знали). Это было, когда С.Г. Вершловский руководил одной из лабораторий НИИ общего образования взрослых АПН СССР, находившегося на набережной Кутузова, 8, в октябре 1989 года. Коллега пригласила на защиту своей кандидатской диссертации, и там среди мэтров андрагогики в этом научном ареопаге прозвучал для меня голос Семена Григорьевича. Конечно, я ничего не запомнила и вообще мало что понимала из того, о чем он говорил, что говорили другие... Как предупредила нас, смущаясь, соискательница звания кандидата – это все условность, некоторое «театральное действие», здесь все должны отыграть свои роли... И вот в чем отгадка:

он, вероятно, «играл» лучше других, тоньше, естественнее. А может быть, и вовсе не играл? Потому и запомнился.

Много позже, когда встречи на конференциях, семинарах, курсах стали чаще, всякий раз вспоминалось то первое впечатление. И я, и все слушатели всегда попадали под обаяние его речи – неизменно оригинальной, глубокой по содержанию и деликатно-благородной по интонации. Прошло еще несколько лет, и я оказалась в статусе старшего преподавателя на кафедре педагогики и андрагогики под руководством Семена Григорьевича. Отчасти мой приход был связан с намерением применить свой уже солидный педагогический опыт в работе с коллегами и возможностью обобщить, осмыслить, описать его. Мне просто не хватало научно-педагогической среды для профессионального общения. Будет ли это одна из множества защищавшихся тогда диссертаций, для меня было неважно.

Тогдашней кафедре повезло жить и работать по осуществившейся мечте Жванецкого: «Когда руководитель, специалист, интеллигент – один и тот же человек», и мы старались, чтобы он нам сказал: «Спасибо, ребята!». Если в школах 1990-е годы можно обозначить как взрыв инноваций, победное шествие интерактива, то в АППО по-прежнему основной формой взаимодействия слушателей курсов и преподавателей кафедр, методистов профильных кабинетов была классическая лекция,

а конференции проходили по традиционной схеме: пленарка с докладами и секции с чтением подготовленных сообщений. Исключением из этой рутины был Центр передового педагогического опыта под руководством И.А. Мухиной, к сожалению, его влияние на учительство города было большее, чем на общее положение УПМ-АППО. В апреле 2001 года недавно организованная кафедра С.Г. Вершловского на первой андрагогической научно-практической конференции «Проблемы организации развивающей среды в постдипломном образовании» предложила участникам новые форматы: организационно-деятельностную игру, круглые столы, а по окончании – рефлексия. Все последующие андрагогические конференции проходили с нарастанием интерактивности участников: панельные дискуссии, круглые столы, мастерские ценностно-смысловых ориентаций, творческого мышления, проектная мастерская, технология «Работа в углах», мастер-классы, вольная трибуна «Диалог культур, стран, регионов», парад мультимедийных презентаций и т.д.

Во имя чего было необходимо это технологическое изобретательство? В чем смысл этих усилий? Известно, что творческие мастерские обладают большим диагностическим потенциалом. Нами была разработана мастерская ценностно-смысловых ориентаций «Ландшафты жизни», благодаря которой получился весьма продуктивный разговор на одной из конференций. Образование взрослого человека невозможно без осознания им собственного несовершенства, а, следовательно, без рефлексии по поводу себя самого, своего пути. Однако рефлексия – вещь небезопасная, тревожащая, лишаящая покоя. Очень многие люди предпочитают следовать тютчевскому совету любомудрия:

Не рассуждай, не хлопочи!
 Безумство ищет, глупость судит;
 Дневные раны сном лечи,
 А завтра быть чему, то будет.
 Живя, умей все пережить:
 Печаль, и радость, и тревогу.
 Чего желать? О чем тужить?
 День пережит – и слава Богу!

Поэтому, приступая к работе с взрослой аудиторией, андрагогу важно задуматься о первом шаге преодоления этого естественного психологического барьера на пути к саморефлексии. Наша мастерская [1] использовала биографический метод, но вывела его на иной, метафорический уровень. Это позволило участнику мастерской быть одновременно в нескольких ипостасях: говорить о себе *актуальном*, с сегодняшними проблемами, заботами, вопросами, о себе *ретроспективном* – ребенке,

подростке... и о себе *в перспективе*, себе желаемом. Метафора позволяет подняться над обыденным представлением о своем мире и открыть те смыслы, которые не были очевидны, проникнуть в глубину предсознания, объединиться с другими мирами, ощутить, «что все уж не мое, а наше, и с миром утвердилась связь...».

Первое задание-индуктор в нашей мастерской звучало так: «Нарисуйте ландшафт вашей жизни».

И первая реакция участников:

– *Ландшафт? Что имеется в виду? Это какой-то пейзаж? Но жизнь протекает в пространстве и времени, точнее во многих пространствах. Даже если в одном, то время его меняло.*

– *Зачем так сложно – ландшафт?*

– *Это любопытно! Да все было (пришлось поехать): горы, ущелья, море и болото, равнины с холмами, как это все совместить на листе бумаги?*

– *Это моя внутренняя жизнь, мое восхождение, это горные вершины.*

– *Мой ландшафт – это Петербургский пейзаж, я не умею его изобразить, но если бы это было возможно, то я изобразила бы панораму набережных Невы от моста Лейтенанта Шмидта и до моста Александра Невского.*

– *Какой ландшафт? Тот, что я видела из своего окна всю жизнь?*

Недоумение, неуверенность, удивление, любопытство, творческий азарт и многое другое слышалось в репликах участников.

Следующее задание звучало так: «Выберите какую-то одну деталь Вашего ландшафта и в небольшом тексте прокомментируйте ее». Это – начало разговора о ценностях, выбрать одну деталь, значит предъявить то, с чем я буду ассоциироваться в группе, приоткрыться. Представить в мало знакомой аудитории то, чем дорожишь – задача непростая, и мы замечаем, как некоторые участники мастерской используют готовые клише.

Гора – вертикаль, в жизни каждого человека были преграды, кто-то обходил их осторожно, не слишком напрягаясь, а кто-то лез на вершину, и как в песне В. Высоцкого: «Шел, как в бой, на вершине стоял хмельной...». Для некоторых метафорой непреодолимого препятствия стала морская стихия, с ее бурями, зарождающимися смерчами, подводными рифами, айсбергами... Были рисунки, напоминающие запись сердечных ритмов или сейсмограмму землетрясений. Попадались и вполне гармоничные, красивые пейзажи, где округлые холмы чередовались с озерами и плавно переходили в тихие болотца или обширные поля. Но

немало было изображений ландшафтов без каких бы то ни было отчетливых рельефов.

Что обнаружилось тогда на мастерской? Перевод с метафорического языка на рациональный, дальнейшее обсуждение рисунков и раздаточного материала по теме (философские, психологические, искусствоведческие тексты) вскрыл проблему **бессобытийности** прежде всего профессиональной жизни педагогов. Причины различны, чаще всего говорили о непрерывных новшествах, идущих сверху. Как ни парадоксально, они порождают ощущение рутины и текучки на местах – все уходит на обслуживание чужих, оторванных от реальной жизни школы идей. На свое, необходимое детям и учителям, не остается ни времени, ни сил. Был предложен вопрос: «Может ли постдипломное образование стать студией ландшафтного дизайна жизни? Что для этого надо сделать?». Совершенно определенно стало понятно, что есть запрос на клубную форму педагогического общения, многим профессионалам необходимы единомышленники, которых так не хватает в своих педагогических коллективах.

Все наши конференции завершались рефлексией, которая не только фиксировала эмоциональный градус, подводила содержательный итог, но выстраивала перспективу следующей встречи. Настоящим асом в изобретении и организации новых рефлексивных приемов и инструментов стала М.Г. Ермолаева. На финале интенсивного насыщенного дня предлагалось действие легкое, оптимистичное и при этом дающее обратную связь. Таким образом формировалось ожидание следующей конференции как будущего значимого **события**.

К каждой конференции готовился сборник материалов, которые читались всеми кафедрами, и все-таки главным экспертом была доктор психологических наук, профессор Галина Степановна Сухобская. Редактура Галины Степановны была уникальна тем, что, добавив или убрав слово, переставив предложение, или поменяв местами два абзаца, она добивалась поразительного эффекта: путанная, вялая, невнятная мысль автора прояснялась и обретала стройность, оригинальность, убедительность и даже блеск. Это был для всех нас пример научной щедрости и человеческой добросовестности. Когда готовили юбилейную конференцию к 70-летию АППО, подводили различные итоги, то среди прочего зафиксировали, что от первой до VIII андрагогической конференции число авторов выросло с 58 человек до 173-х – почти втрое.

Каждое событие обладает так называемой тонкой материей. Это нечто, что оставляет в душе ощущение тепла, вдохновения, желание вернуться и пережить нечто подобное снова. Если этого нет,

то событие для конкретного человека не состоялось. И тут все дело в «мелочах». Можно продумать программу, собрать умнейших докладчиков, потратить кучу денег на аренду или оформление помещения, но не учесть каких-то мелочей и останется ощущение очередного **мероприятия**. Должен быть в команде такой человек – «боец невидимого фронта», который держит под контролем эти тысячи мелочей. Всеми организационными делами, связанными с приемом многочисленных иногородних и иностранных гостей, издательством, документацией, попутно возникавшими проблемами неизменно успешно занималась Ольга Дмитриевна Владимирская.

Мудрость руководителя состоит в том, чтобы каждому подчиненному дать свободу делать то, что он делает с удовольствием и поэтому лучше всех. Помните короля из «Маленького Принца»? «Если я прикажу какому-нибудь генералу порхать бабочкой с цветка на цветок, или сочинить трагедию, или обернуться морской чайкой, и генерал не выполнит приказа, кто будет в этом виноват – он или я?». Успех нашего главного События года и многих малых дел обеспечивался атмосферой доверия и удивительным умением Семена Григорьевича **замечать** работу других людей и по-особому, неформально благодарить. Иногда достаточно было просто, положив руку на плечо и улыбнувшись, сказать несколько теплых слов.

Для меня настоящим подарком стало поручение Семена Григорьевича придумать какую-то затею для детей школ-лабораторий, чтобы можно было увидеть, каким образом опытно-экспериментальная работа, которая ведется педагогическими коллективами, отражается на исследовательской, творческой, проектной деятельности школьников? И мы придумали **Фестиваль портфолио**. Фестиваль продолжался восемь лет. Более трехсот детей от начальной школы до старшеклассников и их учителей-тьюторов прошли нашу школу создания рефлексивных портфолио и организации портфолио-конференций. Как написала одна из учительниц-тьюторов: *«Путь создания портфолио непросто, насколько он сложен, можно понять, только пройдя его. Результат превзошел все ожидания. Я увидела сегодня, куда необходимо идти и к чему стремиться...»*

Готовя эту статью, я открыла в компьютере папку «Кафедра», там множество фотографий, в том числе и портфолио-конференций. Вот профессор Семен Григорьевич Вершловский вручает ребенку третьего класса диплом победителя, жмет руку, что-то говорит и улыбается – во всем читается неподдельное уважение. В позе, в глазах мальчишки восхищение – **со-бытие**. Мне верится, что для этого мальчишки оно состоялось. Уже

несколько лет, как упразднили школы-лаборатории, но недавно на семинаре подошла ко мне коллега: *«А Вы знаете, мы каждый год проводим у себя в школе портфолио-конференции, как научились у вас, очень ценный опыт...»*

«Начну издалека, не здесь, а там. Начну с конца, а он и есть начало...» Событие встречи с человеком меняет ландшафт жизни.

Быть на кафедре С.Г. Вершловского – чувствовать себя избранными, ощущать собственную

значимость и понимать, что «ты среди своих». Все это позволяло и позволяет генерировать поистине уникальную атмосферу сопричастности важному делу, педагогическому и общественному служению. Получается немного пафосно. Пафос был совершенно чужд Семену Григорьевичу. Но нынче все так упростилось, все стандартизуется, оцифровывается и приводится к общему знаменателю. Как много виртуального! Как не хватает **настоящего**.

Список литературы

1. Андреева Ж.О., Ермолаева М.Г. Ландшафты жизни // Новые знания. 2007. № 3. С. 14–21.

УДК 378.242.2:37.013.83

А. Н. Шевелев

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В СОВРЕМЕННЫХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИССЕРТАЦИЯХ

Непрерывное образование, образование взрослых, внешкольное образование является гораздо более редким предметом исследования со стороны современной отечественной истории педагогики в сравнении с историей школьного и вузовского образования и при сравнении историко-педагогического ракурса его изучения с ракурсом теоретико-педагогическим. Между тем в работах выдающегося отечественного андрагога Семена Григорьевича Вершловского внимание к этому аспекту по мере научной деятельности нарастало и выразилось в обобщающей работе «Непрерывное образование: историко-теоретический феномен» (2014) [1]. Большое внимание к историческому обоснованию сложившихся сегодня теорий и практик образования взрослых уделялось и в работах представителей научной школы С. Г. Вершловского, в частности в докторских диссертациях В. Г. Вороноцовой «Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования педагога» (1997) и Л. М. Ванюшкиной «Внеаудиторное образование» (2003) [2, 3].

Поэтому автору статьи представляется достойным внимания сравнительное рассмотрение тех научных работ, которые появились в последнее десятилетие в виде текстов некоторых кандидатских и докторских диссертаций, посвященных истории образования взрослых, в обсуждении которых автору приходилось принимать участие в качестве их рецензента.

Первым таким текстом стала кандидатская диссертация вологодского исследователя Татьяны Владимировны Рудаковой «Становление внешкольного образования в Вологодской губернии во второй половине XIX – начале XX века» (2015) [4]. Ее актуальность определяется огромным значением внешкольного образования, развитие которого происходило в дореволюционный, советский и постсоветский периоды. Теоретическое понимание школы как «предобразования», кануна внешкольного, самостоятельного и свободного образования, зародилось еще в дореволюционных работах Е. Н. Медынского. Именно тогда внешкольное образование стало также пониматься как своеобразная компенсация недостатков работы школьного образования. До революции «тренд внешкольности» образования был характерен

практически для всех стран Европы. В советский период это понимание постепенно сменилось культпросветом, массовой пропагандой в сфере идейно-политического воспитания и, одновременно, реализацией индивидуальных образовательных потребностей в виде дополнительного образования взрослых. В настоящее время назрела необходимость создания обобщающего труда, отражающего с современных позиций тенденции исторического развития отечественного образования взрослых. Последние попытки такого рода делались в советское время, а приоритетное внимание историков педагогики и образования было связано с историей школьного и вузовского образования. И хотя феномен «внешкольное образование» может пониматься и как внешкольное (дополнительное) образование для детей и юношества, но, в реальности, основной его контекст связан именно с образованием взрослых, с его непрерывным характером, с гармонизацией общеобразовательного и профессионально-прикладного компонентов, с личностно и(-ли) профессионально развивающей его направленностью.

Непрерывность образования лучше всего проявляется в сфере внешкольного образования, значение которого все более возрастает с началом XXI века как общемировой тренд относительно образования формального. Это и хронологическая непрерывность образования (образование на протяжении всей жизни), и непрерывность пространственных его границ (неформальное и информальное образование), которые все менее регулируются официально выдаваемыми документами и официальной деятельностью образовательных организаций. Поэтому тезис о внешкольном (дополнительном) образовании как вторичном, компенсирующем, менее значимом относительно основного (общего и профессионального) в современных условиях становится все более сомнительным.

Наконец, внешкольное образование представляет ту сферу, которая в наименьшей степени регулируется инструментами государственного управления. Исторически, как в странах Запада, так и в России, внешкольное образование выстраивалось как реализация общественных образовательных инициатив (например, высшие народные школы скандинавских стран, европейские

и российские народные дома, движение педагогических музеев). Для России это был уникальный опыт демократизации образования, общественно-го участия в развитии системы образования. Внешкольное образование было одной из образовательных сфер, которая до революции создавалась как часть общественно-педагогического движения, наряду с начальным, женским, постдипломным образованием. И если история освоения общественностью других сфер достаточно хорошо изучена, то общественная деятельность по строительству российского внешкольного образования еще не получила должного историко-педагогического освещения.

Современная Россия переживает ментальную революцию, связанную с разрушением многовекового сословного самосознания, где основным противоречием выступает борьба коллективистской (крестьянской, традиционной, почвеннической) и индивидуалистической (городской, европейской) культур. И если XX век прошел под знаком государственного управления внешкольным образованием ради государственных же целей, то современность представляет новый циклический возврат через 100 лет к демократическим тенденциям развития образования или к формированию неогосударственной модели его организации и развития.

Таким образом, реально решаемая в исследовании Т.В. Рудаковой проблема связана с попыткой на примере Вологодской губернии показать основные тенденции становления внешкольного образования в России, определить выработанные под влиянием комплекса различных предпосылок дореволюционного периода его исторические традиции, заложенные на этапе становления и потому неизбежно проявляющиеся и в наши дни. Выявление региональной специфики внешкольного образования Вологодского края становится в таком контексте важным не само по себе, а как многообразие проявлений единого вектора исторического развития дореволюционного российского внешкольного образования. Данное утверждение основано на сравнении результатов исследований ряда авторов, отражающих региональную специфику внешкольного образования в Тверской, Воронежской и Московской губерниях.

Именно в таком ключе диссертант соотносит объект и предмет своего исследования, в котором общероссийские тенденции развития внешкольного образования (объект исследования) коррелируются его предметом, понимаемым как специфика развития внешкольного образования в Вологодском крае.

Положения, выносимые Т.В. Рудаковой на защиту, связаны с достаточно убедительным доказательством:

- становления в дореволюционной России, в частности в Вологодской губернии, основных элементов системы внешкольного образования как системного многообразия видов и форм его осуществления (народных библиотек и книжных складов; народных чтений, курсов, воскресных школ и кружков; народных театров и выставок; народных домов и университетов как зарождающихся комплексов по осуществлению внешкольного образования). Их деятельность была основана на принципах разновозрастного сообщества обучаемых и гармонии общеобразовательного и прикладного содержания внешкольного образования;

- основных предпосылок для дореволюционного этапа становления внешкольного образования в России в виде комплекса социально-экономических и социально-политических последствий «великих реформ» 1860-х годов и деятельности общественности в сфере внешкольного образования как основного социально-педагогического достижения указанной эпохи;

- совпадения основных этапов развития дореволюционного внешкольного образования на Вологодчине с другими регионами России (30-летнего этапа поиска, 15-летнего этапа становления, 10-летнего этапа послереволюционной стагнации и дальнейшего развития);

- совпадения и различия черт, характеризующих дореволюционное внешкольное образование Вологодской губернии (бесплатность и доступность, начальный этап формирования системы, необходимость подготовки специалистов по внешкольной работе как общих тенденций и проявление разнообразия потребностей во внешкольном образовании на уровне волостей и необходимость создания внешкольных образовательных комплексов как специфических региональных тенденций).

Большое значение при оценке качества выполненных диссертационных исследований имеет их методологический аппарат. Т.В. Рудакова заявляет применение в диссертации логико-исторического, культурологического и герменевтического подходов. Ожидаемое применение в диссертации регионалистского подхода было снято диссертантом именно в силу концентрации на общероссийских, а не региональных реалиях. Культурологический подход трактуется Т. Рудаковой как наименее подверженный идеологическим влияниям. Внешкольное образование в ее понимании представляет не просто историко-образовательный феномен, но феномен культуры в целом. Таким образом, речь может идти о фактическом применении в диссертации социокультурного подхода, отражающего общеисторический контекст развития изучаемого диссертантом внешкольного дореволюционного образования. Применение в диссертации

герменевтического подхода возможно связано с разнообразием использованных в исследовании источников и необходимостью их интерпретации.

Для раскрытия темы диссертации особо важно использование Т. В. Рудаковой трех групп литературы: по истории внешкольного образования в отдельных регионах дореволюционной России (Т. А. Бархатова, Т. Ю. Жигульская, Т. А. Пархоменко, Б. К. Тебиев) и на Вологодчине (Н. С. Воротникова, Н. И. Голикова, Л. Н. Колос); по истории земской деятельности в сфере образования (Г. Б. Волкова, И. Ю. Демьянюк, А. В. Калачев, М. Д. Масанова); по истории внешкольного образования в дореволюционной России (В. П. Вахтеров, Е. Н. Медынский).

Логика содержания и структуры диссертации Т. В. Рудаковой основывается на сумме двух глав, первая из которых посвящена логическим, историческим и педагогическим предпосылкам становления внешкольного образования на Вологодчине, а вторая – конкретизации этого процесса в виде акцентирования его как двухстороннего, основанного на земском общественном участии и разнообразном по формам и видам.

Огромное значение для полного раскрытия темы диссертации Т. В. Рудаковой имеет авторское самоопределение в том, возможно ли дать «вневременное» понимание (и определение) внешкольного образования или для каждой исторической эпохи оно будет особым. На с. 41 диссертации Т. В. Рудакова раскрывает собственное понимание внешкольного образования, которое можно отнести к области «вневременного», хотя и оставляет возможность применения этого определения только касательно дореволюционного внешкольного образования. Можно полностью согласиться с такими чертами в понимании исследуемой категории «внешкольное образование» как:

- его общеобразовательный или прикладной характер в зависимости от исторического цикла;
- разновозрастный характер аудитории, для которой осуществляется внешкольное образование (зависит от специфики исторической эпохи);
- самовоспитывающий характер внешкольного образования, основное предназначение которого состоит в пробуждении общественной инициативы (гражданской позиции в терминологии диссертации).

Разновозрастный характер учебной аудитории для дореволюционного внешкольного образования вполне объясняется социокультурной спецификой этого периода: неграмотностью взрослого населения, нехваткой школ для детей, утратой крестьянами полученных ранее навыков обученности. Для дореволюционного внешкольного образования такое разновозрастное объединение было

естественно. Но XX век стал временем жесткого размежевания поколений, выделения молодежи как особой группы. В этом ключе определение перспектив развития современного внешкольного образования как разновозрастного или образования для детско-юношеской и взрослой аудитории, остается открытым вопросом.

Таким образом, вневременная суммарная формула дореволюционного внешкольного образования связана с научным просвещением, эстетическим развитием и гражданским воспитанием сообществ.

Именно на акцентах общественного участия во внешкольном образовании и разнообразии его педагогических форм и видов и выстраивается в диссертации специфика вологодского регионального варианта становления внешкольного образования. Главным в ней становится «районирование», то есть более ранний относительно других регионов переход к организации внешкольного образования на уровне волостей 10 вологодских уездов, уменьшение общественной централизации в управлении внешкольным образованием за счет увеличения его разнообразия. Дело в том, что вполне реальной было и осуществление другой модели развития внешкольного образования, основанной по инициативе земской же общественности Киева, Уфы, Ярославля на централизации в виде создания универсальных комплексов внешкольного образования в виде народных домов и университетов. Этот приводимый диссертантом на с. 56–57 факт убедительно показывает, что сама земская общественность не являлась обязательным гарантом тех образовательных моделей, которые имели унифицированный (и потому удобный в управлении) характер. И земства могли выстраивать проекты развития образования, ничем не отличимые от логики государственного администрирования.

Именно предоставление финансового обеспечения внешкольного образования при сохранении свободы выбора и педагогической инициативы местным сообществам доказывается Т. В. Рудаковой: «Стоит обратиться к опыту земства, которое оказывало материальную поддержку различным учреждениям и мероприятиям внешкольного образования, не только открываемым под его началом, но и организуемым кооперативами, попечительством о народной трезвости, сельскими обществами, частной инициативой... Беря на себя большую часть финансовой стороны вопроса, губернское земство позволяло уездным ставить эксперименты в этой сфере, не боясь рисковать деньгами» [4, с. 66–67]. В современных условиях государственной экономии передача общественности определенных прав их использования способна стать плодотворным инструментом развития различных

сфер образования. Иным вариантом может быть восстановление неогосударственной модели, суть которой, в том, что, кроме государства, эффективно развивать образование не может никто. Но такая модель связана и с вытекающей полной ответственностью государства за сферу образования, в том числе и в вопросе его финансирования.

Продолжением линии на фундаментальное изучение истории отечественного образования взрослых стала докторская диссертация ростовского исследователя Аллы Владимировны Духавневой на тему «Становление системы общего образования взрослых в России второй половины XIX – начала XX века» (2020), ставшая результатом двадцатилетнего исследования темы и отраженная в множестве ее публикаций в виде трех монографий (монография 2009 года «Развитие системы образования взрослых в России» представляется среди них ведущей) и двух учебных пособий, 76 статей [5].

Актуальность исследования А.В. Духавневой связана с возросшими социальными возможностями (увеличением продолжительности жизни, трудовой деятельности, историческим развитием систем образования в целом) и значением непрерывного образования как важнейшего показателя растущего качества жизни и развития человеческого и социального капитала. Исторически возрастающие возможности образования взрослых рассматриваются А.В. Духавневой через два направления формального (в основном в сфере дополнительного профессионального образования взрослых) и неформального (лично развивающего, акмеологического и андрагогического неформального образования взрослых как двух основных парадигм исследуемого феномена). История развития системы образования применительно к трем возрастам (дети и молодежь как образование первого возраста, образование работающих взрослых как второй возраст, образование неработающих пожилых взрослых как третий возраст) показывает, что национальные системы образования в разных странах строились прежде всего как образование для первых двух возрастов, что определяло историческое запаздывание образования взрослых в третьем возрасте и как лично-развивающее образование. В дореволюционный период именно неразвитость детско-молодежного образования в дореволюционной России сливалась с аналогичной неразвитостью образования социальной группы работающих взрослых и аккумулировалась в проблеме массовой неграмотности как детского, так и взрослого населения. Это определяло ведущую цель отечественного дореволюционного образования взрослых на этапе его становления как системы, когда решение вопроса о массовой

грамотности и культурности взрослого населения оказывалось неотделимым от развития системы школьного образования, ориентированной на молодежь страны.

Актуальным представляется и значение общественно-педагогического движения для развития образования, которое убедительно показано А.В. Духавневой на примере истории общего образования взрослых. Большой потенциал диссертации связан с актуализацией управленческого использования полученного знания о традициях отечественной системы образования взрослых.

Логика построения содержания диссертации представляется понятной и надежной. Первая методологическая глава посвящена теоретико-методологическим основам и социокультурному контексту исследования становления системы общего образования взрослых в изучаемую эпоху (три параграфа о социокультурной ситуации дореволюционной России, методологических подходах и ведущих категориях исследования). Вторая глава более подробно раскрывает исторический вклад каждого социального актора в развитие образования взрослых (пять параграфов о деятельности в этой сфере государства, церкви, земств, общественно-педагогического движения и благотворителей). Третья глава посвящена теории образования взрослых, которая сформировалась в изучаемый период (три параграфа о ведущих концепциях, подходах и взглядах виднейших представителей отечественной теории общего образования взрослых). Четвертая глава обобщает собранный материал и позволяет ретроспективно моделировать общее образование взрослых изучаемой эпохи как систему (три параграфа о ее целях, принципах построения и видологии образовательных учреждений).

Диссертационное исследование А.В. Духавневой базируется на проработке всей отечественной историографии по теме, которая группируется по трем периодам (дореволюционная, советская и постсоветская), что позволяет выделить такие тенденции в развитии историографического изучения темы, как недостаточная изученность многих аспектов (в сравнении, например, с изучением системы дореволюционного школьного образования); приоритетность внимания исследователей на вопросах регионального развития системы, на вопросах истории педагогической мысли в сравнении с историей практики образования взрослых, недооценка вклада государства, церкви, благотворителей в развитие образования взрослых. Анализ историографических тенденций позволил диссертанту заполнить указанные выше лакуны в исследовании темы и определить главную проблему исследования, которая заключается

в создании ретроспективной модели отечественного образования взрослых на этапе его становления как системы. Ключевая категория «становление системы общего образования взрослых» раскрывается А. В. Духавневой через анализ основных форм и институтов этой системы и ведущих социокультурных и научно-теоретических факторов, обусловивших данный процесс.

Задачи исследования включают социальные и теоретические детерминанты становления системы общего образования взрослых, терминологическое конституирование этого понятия, обоснование комплекса методологических подходов применительно к теме исследования, выявление и определение значения разных субъектов становления системы общего образования взрослых, создание периодизации этого процесса, его типологии и видологии, моделирование системы теоретических концепций, ценностей и общих принципов, на которых возникавшая система базировалась.

Науковедческие, системологические, философско-образовательные и андрагогические основы теории проведенного исследования конкретизируются в диссертации А. В. Духавневой обоснованностью применения в ней системного, парадигмального, аксиологического, антропологического подходов как ведущих, что демонстрирует современность методологии ее исследования как историко-педагогического. Историко-структурный (системный), историко-генетический, сравнительно-исторический, хронологический методы исследования дополняются терминологическим моделированием и видятся вполне обоснованными в их применении и способными полно раскрыть предмет исследования. Несомненным достоинством диссертации А. В. Духавневой выступает большой комплекс использованных архивных документов их четырех хранилищ Москвы и Петербурга, а также работа с обширным объемом опубликованных нормативных, отчетных, статистических, программно-методических, публицистических и биографических источников.

Достоинством диссертации выступает и представленная А. В. Духавневой периодизация общего образования взрослых на этапе его становления как системы их трех периодов, что позволяет выходить на уровень методологических обобщений применительно к становлению всех образовательных систем (этап «всплеска», обретения опыта; этап построения образовательной сети институтов системы; объединительный этап выхода системы на качественно новый уровень). Кроме того, в диссертации А. В. Духавневой гармонично представлены практика и теория общего образования взрослых, что достаточно редко для историко-педагогических диссертаций.

Содержание второй главы диссертации А. В. Духавневой показывает, что внутри изучаемого периода (1860–1917) для разных акторов, влиявших на становление системы общего образования взрослых (государство, РПЦ, земства, общественно-педагогическое движение, меценатство), периоды их большего или меньшего влияния на этот процесс существенно разнятся. Таким образом, значение деятельности одних акторов сменяется повышением активности других в другой период, что не позволяет говорить об исторически достигнутом комплексном единстве в становлении системы общего образования взрослых и предполагает невозможность разработки единой для всех акторов общей периодизации в изучаемом процессе, наталкивает на вывод, уже известный со времен советской историографии, о существовании между ними серьезной конкуренции. Это касается разного видения перспектив развития образования взрослых в демократической и православной образовательных традициях (спор о светском и церковном характере народных школ, разные педагогические основания устройства церковно-приходских и земских школ при внешнем их сходстве, когда один учитель обучал утром детей, а вечерами – взрослых).

А. В. Духавнева приходит к убедительной для историков демонстрации единого, (а не раздельного, как в советской историографии) рассмотрения деятельности акторов становления общего образования взрослых на протяжении всего изучаемого периода. Именно при таком подходе становится очевидным, как в начале XX века, особенно после событий 1905 года, кардинально сменилось участие в этом процессе государства. От первичной (для второй половины XIX века) функции выработки регулирующих и контролирующей деятельности других акторов нормативов, государство перешло к активному строительству общего образования взрослых в виде его финансового субсидирования, теоретических разработок и открытия школ. Поддерживаемая государством деятельность в этом направлении церкви, наоборот стала угасать. Неизменной остались функции земского участия: теоретико-практические разработки и основное финансирование образования взрослых. Теоретические разработки общего образования взрослых были свойственны и общественно-педагогическому движению и вылились в перспективную идею образовательного комплекса в общем образовании, которая потом была практически осуществлена в виде Народных домов и университетов. А. В. Духавнева подчеркивает именно теоретическую, научную функцию общественно-педагогического движения в виде деятельности двух столичных комитетов грамотности как

общероссийских объединяющих такую деятельность организаций, в работе общероссийских съездов по вопросам образования взрослых и в несостоявшейся полностью инициативе создания специализированного журнала. Функцией меценатства также неизменно становилось создание инновационных апробационных площадок в образовании взрослых (Харьковская школа Алчевской, Лиговский Народный дом Паниной, Народный университет Шаняевского), которые серьезно опережали свою эпоху и также эволюционировали к идее создания объединяющего для всей страны научно-методического центра образования взрослых, обеспечивающего достижение взрослыми более высокого уровня образованности, нежели народная школа. Как и в школьном образовании, так и педагогике, «примеряли на себя» такую объединяющую роль разные общественно-педагогические организации, что доказывает, что взаимодействие государства и общества в дореволюционный период развивалось в русле общих тенденций в школьном образовании и в образовании взрослых.

Очевидно, что именно благодаря усилиям общественно-педагогического движения (куда, по мнению автора статьи, включаются и деятельность земств, и благотворительность) общее образование взрослых и получило свое становление как система.

В третьей главе диссертации А.В. Духавнева анализирует становление теории общего образования взрослых, связывая ее на первом этапе с именами К.Д. Ушинского, Н.И. Пирогова, В.И. Водовозова, В.Я. Стоюнина, затем с концепцией В.И. Чарнолуского и далее с концепциями Е.Н. Медынского и С.О. Серополко. Эти три современника в начале XX века практически одновременно представили свои взгляды на общее образование взрослых. Примечательно, что в советский период оставшиеся в СССР В.И. Чарнолуский, и Е.Н. Медынский прекратили свои исследования в этой области.

Четвертая глава диссертации А.В. Духавневой позволяет ретроспективно моделировать общее образование взрослых как институциональную и педагогическую системы. Ею производится моделирование его целеполагания (грамотность, религиозно-нравственные основания, то есть воспитание народа, начальное профессиональное образование как практическое образование для народной пользы, общая культура как досуг и как развитие личности вплоть до ее саморазвития). Диссертант обращает внимание не только на видение акторами целей общего образования взрослых, но и на потребности самих взрослых учеников, которые постепенно возрастали. А.В. Духавневой осуществляется ретроспективное моделирование принципов

организации дореволюционного общего образования взрослых (гуманизация и демократизация, педагогическая автономия, системная целостность, развивающая направленность, учет запросов и возрастных особенностей взрослых, связь с практикой, локализация учебного содержания, разнообразие учебных форм и методов, мотивация на самообразование, самоотдача педагогов, достигаемая за счет ценности культурного развития народа). Наконец, ею проводится ретроспективное моделирование типологии и видологии дореволюционных учреждений общего образования взрослых – как образовательных, так и культурно-образовательных, типологическое моделирование каждого вида без конкретизации их специфики относительно исторических периодов и регионов, что позволяет достигать более высокого уровня обобщения изучаемого материала и делать валидные выводы.

Третьей диссертацией, на которой хотелось бы остановиться, является докторское исследование Марины Римантасовны Илакавичус «Теоретические основы взаимодействия формального и неформального образования взрослых» (2018) [6]. Работа представляет новаторское исследование, в котором дается теоретико-методологический, исторический (онтологический), социолого-практический и прогностический анализ объекта исследования. Во второй главе диссертант проводит, с применением феноменологического подхода, историко-генетический анализ неформального образования взрослых. Это позволяет диссертанту, во-первых, убедительно теоретически обосновать историзм самой исследуемой категории «Взрослость», относительность любой возрастной периодизации человеческой жизни и перспективность личностной периодизации зрелости. Исследование убеждает в историчности взрослости, отсутствии в разные эпохи жестко фиксированных границ перехода к ней, демонстрирует существенные признаки зрелости – общественно-значимая деятельность человека, его поступки, ориентация на духовные ценности. М.Р. Илакавичус подчеркивает опасность современного культа самореализации любой ценой, необходимость и возрастающее значение для образования взрослых мировоззренческой, общекультурной составляющей.

Онтологизация как методология анализа феномена и выявления его сущности, предполагает понимание явления в его исторической ретроспективе. М.Р. Илакавичус рассматривает историю неформального образования взрослых как поиск его истоков, относимых сперва к 1968 – 1972 годам, затем к эпохе Просвещения, началу Нового времени (Ренессанс, Реформация) и, в конечном счете, к традиционному обществу перехода от первобытности к цивилизации. По сути, ей выделяются

три этапа в развитии неформального образования взрослых: традиционный (становления), общественный (Просвещения, демократизации), современный.

Традиционный период неформального образования взрослых отражает историческую древность его происхождения и характеризует общинное образование как древнейшую его форму. Она позволяла передавать социокультурный опыт через имитационное научение, повседневные житейские образовательные практики, в формате наставничества и ученичества, совокупно составляя особую педагогическую традицию. Характерно, что исследование М. Р. Илакявичус выполнено в одном ключе с докторской диссертацией В. К. Пичугиной (2014), посвященной феномену ученичества и наставничества в античности [7]. Оба автора во внешкольных педагогических традициях находят не просто дополнения к школьной педагогике формального образования, но самостоятельные и альтернативные пути развития образования, которые будут актуализированы современностью.

Период Просвещения стал временем массовизации начального школьного образования в ответ на потребности индустриализации, формирования национальных государств, нарастающего новаторства. М. Р. Илакявичус связывает неформальность образования с его демократизацией, образованием для широких слоев населения, тогда как формальное образование она считает в большей степени элитарным. Это характерно только для традиционного общества, для Нового времени и современности с их распространением школьного образования такой вывод можно делать в меньшей степени. Однако нельзя отрицать и существенную правоту этого утверждения.

Порождением эпохи Просвещения стало общественно-педагогическое движение, в терминологии М. Р. Илакявичус – гражданское общество или «второй силы» привлечения взрослых к образованию, наряду с государством. Здесь диссертантом доказывается еще одна чрезвычайно важная мысль: если предметом государственной заботы становятся формальное и профессиональное образование, то для общественного неформального образования взрослых, восполняющего недостаточную образовательную деятельность государства, более значимым является неформальное и общее образование.

Современный этап в диссертации М. Р. Илакявичус связан с характеристиками современного цифрового общества потребления – общества риска, неопределенности, текущей современности и смен идентичности, фрагментации общества «конца социальности», временного характера и дискредитации труда по сравнению с растущим

досугом и потребностью человека в саморазвитии. Все это усиливает роль неформального образования взрослых в современном обществе, которая, по верному замечанию диссертанта, всегда возрастает в периоды аксиологических переломов и смены нравственных ориентиров.

М. Р. Илакявичус достаточно точно характеризует дореволюционное и советское неформальное (внешкольное) образование взрослых, не противопоставляя их, но подчеркивая, что советская массовая политпросветработа, несмотря на тотальную идеологизацию, вобрала дореволюционный опыт организации и осуществления неформального общественного просвещения взрослых. Важен и вывод о формализации как причине гибели целого ряда педагогических феноменов. По мнению диссертанта «жесткие системы неизбежно сменяются на те, что предоставляют человеку более или менее широкий спектр выбора» [6, с. с. 344]. Вместе с тем, М. Р. Илакявичус считает утопией анархическое существование неформального образования взрослых без государственной его поддержки, что было свойственно постсоветскому периоду.

Диссертантом выявлена онтологическая сущность исторического феномена «неформальное образование взрослых» на основе таких его вневременных принципов, как:

- отсутствие специальной организации, строгих правил;
- личный темп продвижения и личностно-образная ориентация неформального образования не на высшие достижения, а на собственный потенциал;
- непосредственное (живое), а не опосредованное (ролевое) эмпатийное взаимодействие обучающихся и обучающихся, сменяемость их положения в процессе неформального образования;
- практика как основа неформального образования, в котором происходит стирание границ между обучением и реальностью, что активизирует мотивацию к обучению, его эмоциональное переживание и рефлексию;
- создание образовательной среды равноправной событийной общности обучаемых и обучающихся;
- не только профессиональная, но и мировоззренческая, общекультурная, гуманистическая направленность неформального образования.

Исторически присущий дуализм формального и неформального образования М. Р. Илакявичус дополняет аргументированным видением промежуточных видов манипулятивных образовательных практик (секты, политические организации, рекламные акции, частичное использование принципов неформального образования в системе образования формального).

Завершая обзор современных диссертационных исследований по истории образования взрослых, можно сделать три основных вывода:

- при всей внешней разнице рассматриваемых в них исторических феноменов (история внешкольного образования, история общего образования взрослых, неформальное и формальное образование взрослых) речь идет о единой историко-генетической линии в развитии образования, которая имеет самостоятельный и в значительной степени автономный истории непрерывного, но все же формального, образования характер. И это кардинально пересматривает устоявшиеся взгляды на педагогическую историю в целом как линейный процесс постепенной исторической эволюции образования в сторону его массовизации за счет его институционализации. В макроисторической перспективе история особого, внешкольного образования удревняется и достаточно равноправно сосуществует с формальными образовательными институтами, возникшими лишь на протяжении последних четырех столетий. Первенство последних оказывается временным и указывает лишь на неизбежное его окончание в условиях современности;
- несмотря на особый характер образования взрослых, оно представляет собой не возрастную

ступень в единой системе образования, а педагогическую альтернативу образовательной формализации, наиболее ярким проявлением в истории образования его гуманистических и демократических основ. Именно поэтому проблема гуманизации образования в истории школы воспринимается часто как нежизнеспособная, хотя и симпатичная педагогическая альтернатива, как исторически уникальное, редкое явление, лишенное перспективы. Тогда как гуманистические основания андрагогики, о которых столь часто и вдохновенно выступал и писал С.Г. Вершловский, обретают применительно к истории образования взрослых совершенно иной, массовый, практико-ориентированный и демократический контекст возможного в перспективе исторического осуществления в будущем;

- наконец, самостоятельный и независимый от государства общественный характер исторического становления образования взрослых позволяет прогнозировать воссоздание на отечественной почве утраченного в советский период общественно-педагогического движения как важнейшего субъекта развития внешкольного, неформального, общего образования взрослых как важнейшей составляющей единого непрерывного образования в целом.

Список литературы

1. *Вершловский С.Г.* Непрерывное образование: историко-теоретический феномен. СПб.: СПб АППО, 2014. 217 с.
2. *Воронцова В.Г.* Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования педагога: дис. ... д-ра пед. наук / ИОВ РАО. СПб., 1997. 421 с.
3. *Ванюшкина Л.М.* Теория и практика внеаудиторного образования: дис. ... д-ра пед. наук / СПбГУПМ. СПб., 2003. 458 с.
4. *Рудакова Т.В.* Становление внешкольного образования в Вологодской губернии во второй половине XIX – начале XX века: дис. ... канд. пед. наук / НГУ им. Я. Мудрого. Великий Новгород, 2015. 194 с.
5. *Духавнева А.В.* Становление системы общего образования взрослых в России второй половины XIX – начала XX века: дис. ... д-ра пед. наук / ТГУ. Тверь, 2020. 468 с.
6. *Илакявичус М.Р.* Теоретические основы взаимодействия формального и неформального образования взрослых: дис. ... д-ра пед. наук / ИСРО РАО. М., 2018. 614 с.
7. *Пичугина В.К.* Развитие антропологического дискурса «заботы о себе» в истории античной педагогики: дис. ... д-ра пед. наук / ВГСПУ. Волгоград, 2014. 457 с.

ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ



Государственное бюджетное учреждение
дополнительного профессионального образования
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования

ПОСТ-РЕЛИЗ Международной научно-практической конференции «Проблемы и перспективы развития современного образования в контексте его историко-педагогической интерпретации»

29–30 октября 2020 года на базе ГБУ ДПО Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования проходила работа Международной научно-практической конференции – XXXIII Сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки Российской академии образования.

Конференция проходила в дистанционном режиме с очным участием членов расширенного заседания Бюро Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО (15 ведущих историков педагогики России, сделавших в рамках пленарного заседания конференции основные доклады).

В сборнике конференции, презентация которого состоялась в ходе ее работы, были представлены статьи 117 авторов из 32 регионов.

В ходе дистанционной работы трех секций конференции, проходивших в формате дискуссионных площадок, были заслушаны еще 35 сообщений.

Тематика первой секции была посвящена методологическим проблемам и прогностическому потенциалу историко-педагогического познания. Однако основное внимание на этой площадке было уделено истории и современным практикам патриотического воспитания, что естественно в год 75-летия Победы.

Вторая секция была посвящена взаимодействию традиций и инноваций в истории педагогической мысли и образования.

Наконец, третья секция отразила в своем содержании развитие мировых, отечественных и региональных культурно-образовательных практик.

По результатам работы секций осуществлялось традиционное для историко-педагогических сессий РАО награждение ее участников по трем номинациям. Медалью «За заслуги в развитии истории педагогики» имени выдающегося исследователя в этой сфере академика РАО З.И. Равкина в этот раз были награждены шесть человек (два из которых петербуржцы). Дипломом «За значительный вклад в развитие истории педагогики и образования» были награждены 12 ученых (шесть петербуржцев). Наконец, дипломом «Надежда историко-педагогической науки» в знак признания большого научного потенциала в осуществлении историко-педагогических исследований были отмечены еще 14 исследователей (из них один из Санкт-Петербурга).

В ходе работы конференции была произведена торжественная передача эстафеты сессий от Петербурга к столице Республики Мордовия Саранску. В 2021 году очередная XXXVI сессия будет проходить там на базе ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева».

На сессии чествовали юбиляра, бессменного председателя Научного совета РАО по проблемам истории образования и педагогической науки, члена-корреспондента РАО Михаила Викторовича Богуславского, которому в этом году исполнилось 65 лет.

Для очных участников сессии в рамках культурной программы СПб АППО была организована экскурсия в Царское Село, где гости осмотрели экспозиции музея истории Царскосельской мужской Императорской гимназии и Екатерининского дворца.

Научный совет РАО по проблемам истории образования и педагогической науки выражает сердечную благодарность сотрудникам Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, усилиями которых сессия была успешно организована и проведена.

ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ УКАЗАТЕЛЬ ТРУДОВ СЕМЕНА ГРИГОРЬЕВИЧА ВЕРШЛОВСКОГО (27.01.1931–10.10.2015)

Новый Завет, по сути – система непрерывного образования, постоянного назидания и непрекращающегося обучения, поскольку только постоянно учащийся и обучаемый воспринимались в библейские времена как праведники. Постоянное учение, поиск мудрости в Священных книгах и в Боге – религиозное категорическое требование. Человек, который не учится, пренебрегает Богом. Свят мудрец, достигший высот божественной науки.

С.Г. Вершовский

Образование – не только условие выживания и самозащиты, не только условие повышения профессиональной компетентности и коррекции опыта, но и компонент жизни, позволяющий людям подняться над повседневностью и ощутить полноценность бытия. Самоценность образования мотивирована внутренне. Она сопряжена с активным поиском, догадкой, интуицией, интеллектуальной радостью, возникающей в процессе познавательной деятельности.

С.Г. Вершовский

Библиографический указатель трудов Семена Григорьевича Вершовского, известного научно-педагогической общественности России и за рубежом ученого-педагога, андрагога, доктора педагогических наук, основателя и научного руководителя научно-педагогической школы «Андрогоика постдипломного педагогического образования», посвящен 90-летию со дня рождения ученого.

Библиографическое исследование научной педагогической деятельности С.Г. Вершовского представлено в виде хронологического перечня научных работ, публикаций, что позволяет проследить историю развития научной деятельности ученого от изучения проблем образования рабочей молодежи и работы вечерних школ до научных разработок в области методологии андрагогики и теории непрерывного образования взрослых, профессионального становления и развития педагога и системы постдипломного педагогического образования в целом, эффективного развития петербургской системы образования и т.д.

Настоящий указатель представляет собой переработанное, значительно дополненное новыми источниками издание, является наиболее полной библиографией трудов С.Г. Вершовского. Перечень научных работ ученого составил свыше 340 названий.

В указатель включены все основные работы ученого, выявленные в процессе библиографического поиска: монографии, учебники и учебные пособия, программы, методические рекомендации, труды, изданные под редакцией или научным руководством С.Г. Вершловского, сборники научных трудов и материалов научно-практических конференций всероссийского, межрегионального и международного уровня, выполненные под редакцией или подготовленные ученым, доклады, лекции, выступления на научных семинарах, конференциях разного уровня, статьи, из научных периодических изданий как отечественных, так и зарубежных издателей, материалы, опубликованные в сети Интернет на образовательных сайтах, сайтах интернет-изданий или научно-педагогических сообществ. В перечень вошли также публикации о научно-педагогической деятельности ученого, воспоминания, рассказы о Семене Григорьевиче.

Под научным руководством С.Г. Вершловского были защищены 33 кандидатских и 7 докторских диссертаций по следующим направлениям: постдипломное образование как андрагогический процесс; социально-педагогические условия ценностного самоопределения учащихся; проблемы формирования этнической идентификации учащихся в условиях многонационального региона. Все они представлены в общем ряду названий трудов, а также отдельным списком в конце указателя.

Основным источником информации о трудах ученого послужили библиотечные фонды информационно-библиотечного центра академии, где долгие годы трудился С.Г. Вершловский. Для поиска и уточнения отдельных библиографических записей были использованы общедоступные справочно-информационные системы РНБ, РГБ, научной электронной библиотеки elibrary.ru, информации на сайтах профессиональных общественных организаций и научно-педагогических сообществ, ассоциаций и т.д.

Большинство работ просмотрены de visu. Были изучены авторские труды, изданные едущими издательствами научных учебных учреждений, в том числе институтом образования взрослых Российской Академии образования, Санкт-Петербургской академией постдипломного педагогического образования.

В данном указателе автором-составителем предпринята попытка максимально собрать научное наследие ученого, вызывающее интерес не только со стороны сотрудников, коллег, друзей, молодых ученых, в том числе аспирантов, но всех научных работников в области просвещения, образования, практикующих специалистов от руководителя образовательного учреждения до учителя, воспитателя образовательного учреждения, научной педагогической общественности.

Для записей использован удобный для пользования принцип сквозной нумерации.

Библиографическое описание соответствует стандартам: ГОСТ Р 7.0.100–2018 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления», ГОСТ 7.80-2000 «Библиографическая запись. Заголовок», ГОСТ 7.82-2001 «Библиографическая запись. Библиографическое описание электронных ресурсов: общие требования и правила составления», ГОСТ Р 7.0.12-2011 «Библиографическая запись. Сокращение слов и словосочетаний на русском языке» и др.

Библиография трудов доктора педагогических наук С.Г. Вершловского будет полезна научным работникам в области педагогики, андрагогики, непрерывного образования взрослых, учителям, педагогам, библиотечным работникам образовательных учреждений, и другим специалистам образования и культуры, молодым ученым, студентам высших учебных заведений, слушателям курсов системы повышения квалификации и переподготовки специалистов образования.

1959

1. *Каргин А.Н., Вершловский С.Г.* Семилетний план нашей школы [151-я школа рабочей молодежи Ленинграда] / А.Н. Каргин, С.Г. Вершловский // Школа для взрослых. 1959. № 4. С. 34–37.

1962

2. *Вершловский С.Г.* Коммунистическое воспитание учащихся на материале прошлого и настоящего своего предприятия / С.Г. Вершловский // Связь преподавания истории в вечерней (сменной) школе с жизнью / под ред. М.Ю. Поволоцкой. М.: АПН РСФСР, 1962. С. 21–39.

1965

3. *Вершловский С.Г.* Воспитание коммунистического отношения к труду у учащихся старших классов вечерней школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.Г. Вершловский; Ленингр. гос. пед. ин-т им. А.И. Герцена. Кафедра общей педагогики. Л.: [Б. и.], 1965. 18 с.

4. Нравственное воспитание учащихся вечерней школы: (методические рекомендации для директоров, завучей и учителей вечерней школы) / [сост. С. Г. Вершловский, Л. А. Высотина, Л. Н. Лесохина, А. К. Бушля]; АПН РСФСР. Науч.-исслед. ин-т вечерних (сменных) и заоч. сред. школ; под ред. Л. А. Высотиной. Л.: [Б. и.], 1965. 98 с.

1967

5. *Вершловский С. Г.* Молодым рабочим и колхозникам среднее образование: метод. пособие в помощь лектору / С. Г. Вершловский; О-во «Знание» РСФСР. Ленингр. орг. Л.: Знание, 1967. 19 с.

6. Методические указания по изучению контингентов, подлежащих обучению в вечерней и заочной школе, мотивов обучения, жизненных планов и ориентаций рабочей молодежи / сост. С. Г. Вершловский, Л. Н. Лесохина; АПН СССР. НИИ веч. (смен.) и заоч. сред. шк. Л., 1967. 8 с.

7. *Вершловский С. Г.* «Понятийный словарь» как метод изучения доходчивости словесной пропаганды (опыт конвективного социологического исследования) / С. Г. Вершловский, В. И. Кобзарь, Л. К. Лесохина, Ю. Н. Солонин // *Философия науки*. 1967. № 2. С. 5–57.

1968

8. *Вершловский С. Г.* Этическая беседа и диспут в вечерней школе: метод. рекомендации / С. Г. Вершловский, Л. Н. Лесохина; Акад. пед. наук СССР. Науч.-исслед. ин-т вечерних (сменных) и заоч. сред. школ. Л., 1968. 78 с.

1970

9. *Вершловский С. Г.* Как провести этическую беседу и диспут в молодежной аудитории: (беседа и диспут с молодыми рабочими) / С. Г. Вершловский, Л. Н. Лесохина. М.: Знание, 1970. 48 с.

10. *Вершловский С. Г.* Ориентация на образование и поведение личности [Доклад на VII Международном социологическом конгрессе] / С. Г. Вершловский, Л. Н. Лесохина; Совет. социол. ассоциация. М., 1970. 12 с.

11. Пути вовлечения работающей молодежи в вечерние школы: (пед. рекомендации) / под ред. С. Г. Вершловского; Акад. пед. наук СССР. Науч.-исслед. ин-т общего взрослых. Л.: [Б. и.] 1970. 103 с.

1971

12. *Вершловский С. Г.* Воспитание словом / С. Г. Вершловский, Л. Н. Лесохина; О-во «Знание» РСФСР. Ленингр. орг. Л.: Знание, 1971. 31 с.

13. *Вершловский С. Г.* Молодежь в пути / С. Г. Вершловский, Л. Н. Лесохина. М.: Молодая гвардия, 1971. 175 с.: ил.

1972

14. *Вершловский С. Г.* Методологические подходы к исследованию социально-педагогических проблем общего образования взрослых / С. Г. Вершловский // *Методологические основы педагогики взрослых* : краткие тез. докл. на конф. 13–15 дек. 1972 г. / под общ. ред. А. В. Даринского, Ю. Н. Кулюткина. Л.: АПН СССР. НИИ ООВ, 1972. С. 44–46.

15. *Вершловский С. Г.* Совместная работа колхоза и школы по стимулированию общего сельской молодежи: (передовой опыт работы вечер. школ) / С. Г. Вершловский, А. Т. Бисько, Н. И. Бубнова. Л.: [Б. и.] 1972. 47 с.

16. Проблемы и методы исследования вопросов социологии взрослых: сб. науч. тр. / под общ. ред. С. Г. Вершловского; АПН СССР. НИИ общего образования взрослых. Л.: [Б. и.] 1972. 58с.

17. *Ерош Н. Т.* Совместная воспитательная работа вечерней школы и производства по формированию у учащихся положительных мотивов трудовой деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.73.0. Теория педагогики / Н. Т. Ерош; науч. рук. С. Г. Вершловский; Мин. гос. пед. ин-т им. А. М. Горького. Минск: [Б. и.], 1972. 16 с.

1973

18. Методические указания к изучению ориентаций взрослых на образование / под общ. ред. С. Г. Вершловского, Л. Н. Лесохиной; Науч.-исслед. ин-т общего образования взрослых Акад. пед. наук СССР. Л.: [б. и.], 1973. 99 с..

19. Проблемы и методы исследования вопросов социологии взрослых: сб. науч. тр. / под общ. ред. С. Г. Вершловского; АПН СССР. НИИ общ. образования взрослых. Вып. 2. Л.: [б. и.], 1973. 113 с.

1974

20. Диссертации и экзамены по педагогике взрослых: библиогр. указ. в помощь аспирантам и соискателям / сост. Н. В. Алексеева, Н. А. Бубнова, С. Г. Вершловский [и др.]; Науч.-исслед. ин-т общего образования взрослых Акад. пед. наук СССР. Л.: [б. и.], 1974. 27 с.

21. Методические указания к организации работы по комплектованию вечерних школ / под ред. С. Г. Вершловского; АПН СССР. НИИ общ. образования взрослых. Л., 1974. 114 с.

22. Бисько А. Т. Социально-педагогические условия повышения общеобразовательного уровня работающей сельской молодежи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А. Т. Бисько; науч. рук. С. Г. Вершловский; Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена. Л.: [б. и.], 1974. 20 с.

1975

23. *Вершловский С. Г.* Рабочая молодежь и образование / С. Г. Вершловский, Л. Н. Лесохина // Социологические исследования. 1975. № 2.

24. Социально-педагогические проблемы общего образования взрослых: сб. науч. тр. / под общ. ред. С. Г. Вершловского; Науч.-исслед. ин-т общего образования взрослых АПН СССР. Л.: [б. и.], 1975. 114 с.

25. Социологические проблемы педагогического образования: сб. науч. тр. / под ред. С. Г. Вершловского; Науч.-исслед. ин-т общего образования взрослых Акад. пед. наук СССР. Л.: НИИ ООВ, 1975. 77 с.

1976

26. *Вершловский С. Г.* Почему человек должен учиться / С. Г. Вершловский // Вечерняя средняя школа. 1976. № 1. С. 20–28.

27. *Вершловский С. Г.* Социальные проблемы воспитания молодежи / С. Г. Вершловский; О-во «Знание» РСФСР, Ленингр. орг. Л., 1976. 38 с.

28. *Вершловский С. Г.* Формирование ученического коллектива / С. Г. Вершловский // Вечерняя средняя школа. 1976. № 5. С. 20–26.

29. *Ходаков А. И.* Социально-педагогические условия адаптации молодого рабочего в производственном коллективе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А. И. Ходаков; науч. рук. С. Г. Вершловский; Ленингр. пед. ин-т им. А. И. Герцена. Л.: [б. и.], 1976. 25 с.

1977

30. *Вершловский С. Г.* Педагогика приходит в цех: о проблемах воспитания молодых рабочих / С. Г. Вершловский, А. И. Ходаков. Л.: Лениздат, 1977. 143 с.

31. О подходах к исследованию структуры профессионально-педагогической деятельности / Ю. Н. Кулюткин, С. Г. Вершловский, Л. Н. Лесохина [и др.]; под ред. Ю. Н. Кулюткина; НИИ общего образования взрослых. Акад. пед. наук СССР. Л.: [б. и.], 1977. 80 с.: ил.

32. *Вершловский С. Г.* Социальные проблемы воспитания молодежи / С. Г. Вершловский; О-во «Знание» РСФСР, Ленингр. орг. Л.: Лениздат, 1977. 38 с.

1978

33. Вечерняя школа: метод. руководство для работников веч. (смен.) школы / под ред. А. В. Даринского; [А. В. Даринский, С. Г. Вершловский, Л. Н. Лесохина и др.]. М.: Просвещение, 1978. 232 с.

34. Методические рекомендации к изучению подготовки выпускников педагогических институтов к воспитательной деятельности в школе / сост. С. Г. Вершловский; НИИ ООВ АПН СССР. Л., 1978. Ч. 2. 51 с.

35. *Вершловский С.Г.* Методы исследования профессиональной направленности выпускников педагогического института / С.Г. Вершловский // Актуальные проблемы теории и практики нравственного воспитания студентов: межвуз. сб. / отв. ред. В. Т. Лисовский. Л.: ЛГУ, 1978. С. 154–157.

36. *Вершловский С.Г.* Психолого-педагогическое просвещение молодежи в народных университетах / сост. С.Г. Вершловский, А. И. Ходаков. Л.: О-во «Знание» РСФСР. Ленингр. орг. Л.: Знание, 1978. 23 с.

37. *Вершловский С.Г.* Рабочая Магнитка учится / А.Л. Паукин, С.Г. Вершловский. Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 1978. 64 с.

38. Воспитательная деятельность молодого учителя: социально-педагогические аспекты: сб. науч. тр. / под ред. С.Г. Вершловского; НИИ общ. образования взрослых АПН СССР. Л.: НИИООВ, 1978. 117 с.

39. *Римская И.Н.* Взаимосвязь социальных и педагогических факторов в формировании потребности личности в образовании в условиях развитого социализма: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.02 / И. Н. Римская; науч. рук. С.Г. Вершловский. М.: [Б. и.], 1978. 16 с.

1979

40. Методические рекомендации к организации работы учителя-стажера / сост. С.Г. Вершловский, Т.В. Щадина, Ю. Л. Львова; НИИ ООВ АПН СССР. Л., 1979. 67 с.

41. *Вершловский С.Г.* Рабочая молодежь учится / С.Г. Вершловский, Л.Н. Лесохина. М.: Профиздат, 1979. 111 с.

42. *Паукин А.Л.* Социально-педагогические условия формирования активной жизненной позиции рабочей молодежи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.Л. Паукин; науч. рук. С.Г. Вершловский; НИИ ООВ АПН СССР: защищена 28.03.1979. Л., 1979. 217 с.

1980

43. *Вершловский С.Г.* Пропаганда педагогических знаний в трудовых коллективах: в помощь лектору и организатору лекционной пропаганды / С.Г. Вершловский. М.: Знание, 1980. 38 с.

44. *Вершловский С.Г.* От стимула к мотиву / С.Г. Вершловский // Вечерняя средняя школа. 1980. № 4. С. 39–42.

1981

45. *Вершловский С.Г.* Воспитание активной позиции личности / С.Г. Вершловский. Л.: Лениздат, 1981. 143 с.

46. *Вершловский С.Г.* Социально-педагогические проблемы профессионального становления учителя / С.Г. Вершловский // Особенности социально-профессиональной позиции молодых учителей: сб. науч. тр. / под ред. С.Г. Вершловского, Л.Н. Лесохиной. Л., 1981.

47. Подготовка учителя к воспитательной работе в школе (из опыта работы КГПИ): сб. науч. тр. / [отв. ред. А.Н. Бритвихин, С.Г. Вершловский]. Л.: ЛГПИ, 1981. 114 с.

48. Особенности социально-профессиональной позиции молодых учителей: сб. науч. тр. / под ред. С.Г. Вершловского, Л.Н. Лесохиной; АПН СССР, НИИ общ. образования взрослых. Л.: НИИООВ, 1981. 160 с.

49. *Бармашова Т.М.* Педагогическая интерпретация массовой информации как условие совершенствования профессиональной деятельности молодого учителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: защищена 22.06.1981 / Т.М. Бармашова; науч. рук. С.Г. Вершловский; НИИ ООВ АПН СССР. Л., 1981. 207 с.

1982

50. [*Вершловский С.Г.*] Профессиональная деятельность молодого учителя: социально педагогический аспект / [С.Г. Вершловский, Л.Н. Лесохина, Т.В. Шадрин и др.]; под ред. С.Г. Вершловского, Л.Н. Лесохиной. М.: Педагогика, 1982. 145 с.

1983

51. *Вершловский С.Г.* Психолого-педагогические проблемы деятельности молодого учителя: в помощь лектору / С.Г. Вершловский; О-во «Знание» РСФСР. Ленингр. орг. Л.: Знание, 1983. 32 с.

52. Социально-педагогические проблемы общего образования взрослых: сб. науч. тр. / [редкол.: С.Г. Вершловский (отв. ред.) и др.]; АПН СССР, НИИ общ. образования взрослых. М.: АПН СССР, 1983. 96 с.

1984

53. *Вершловский С.Г.* Особенности профессионального становления молодого учителя / С.Г. Вершловский, Н.П. Литвинова, Т.М. Симонова // Педагогика. 1984. № 4. С. 76–81.
54. Руководство работой учителя-стажера : метод. рек. / сост. С.Г. Вершловский, Т.М. Симонова, Т.И. Гриб; НИИ общ. образования взрослых. Л.: АПН СССР, 1984. 117 с.
55. *Вершловский С.Г.* Совместная работа вечерних школ с предприятиями и общественными организациями: пособие для работников вечерней (сменной) школы / С.Г. Вершловский. М.: Просвещение, 1984. 144 с.
56. Социально-педагогические проблемы адаптации молодых учителей малокомплектных школ: метод. рек. / сост. Н.Н. Лобанова, Т.М. Смирнова, Н.П. Литвинова; ред. С. Г. Вершловский; НИИ общ. образования взрослых. Л.: АПН СССР, 1984. 50 с.
57. Социально-педагогические и психологические вопросы повышения квалификации педагогических кадров: метод. рекомендации для ИУУ / сост. С.Г. Вершловский, Г.С. Сухобская, В.Н. Козиев [и др.]; АПН СССР, НИИ общ. образования взрослых. Л.: НИИ ООВ; М.: АПН СССР, 1984. 50 с.

1985

58. Руководство профессиональным становлением молодого учителя: сб. науч. тр. / редкол. С. Г. Вершловский (отв. ред.) [и др.]; АПН СССР, НИИ общ. образования взрослых. М.: АПН СССР, 1985. 108 с.
59. Социально-педагогические и психологические вопросы подготовки и повышения квалификации учителей: метод. рек. для ИУУ / сост.: С.Г. Вершловский, Г.С. Сухобская, Г.М. Логутенко; НИИ общего образования взрослых. Л.: АПН СССР, 1985. 94 с.
60. *Вершловский С.Г.* Основы производственной педагогики / С.Г. Вершловский, А.И. Ходаков. М.: Наука, 1985. 43 с.
61. *Вершловский С.Г.* Стимулирование общего образования взрослых как социально-педагогическая проблема: дис. ... д-ра пед. наук / С.Г. Вершловский; НИИ ООВ АПН СССР. Защищена 20.07.1985. Л., 1985. 426 с.: ил. Библиогр.: с. 377–426.

1986

62. Социально-педагогические проблемы самообразования молодого учителя: метод. рек. / сост. Т.М. Симонова; ред. С.Г. Вершловский; НИИ общего образования взрослых. Л.: АПН СССР, 1986. 34 с.
63. Совместная работа вечерних школ и предприятий: метод. рек. / сост. С.Г. Вершловский; ред. Е.М. Зеленецкая; Акад. пед. наук СССР. Л.: НИИ общ. образования взрослых АПН СССР, 1986. 23 с.
64. *Вершловский С.Г.* Молодой учитель в системе непрерывного образования / С.Г. Вершловский // Советская педагогика. 1986. № 2. С. 71–75.
65. *Вершловский С.Г.* Непрерывное образование учителя как предмет исследования и управления / С.Г. Вершловский // Методы в деле повышения квалификации: материалы науч.-практ. конф.: в 2 ч. / Таллин. пед. ин-т им. Э. Вильде; ред. И. Левенгарц. Таллинн: Валгус, 1986. Ч. 1. С.48–53.

1987

66. *Вершловский С.Г.* Общее образование взрослых: стимулы и мотивы / С.Г. Вершловский; АПН СССР. НИИ общ. образования взрослых. М.: Педагогика, 1987. 184 с.
67. *Вершловский С.Г.* Организация учебы наставников в трудовом коллективе / С.Г. Вершловский, А.И. Ходаков. М.: Профиздат, 1987. 174 с.
68. Профессия учитель : беседы с молодыми учителями: метод. рекомендации / В.Г. Онушкин, С.Г. Вершловский, Ю.Н. Кулюткин [и др.]; ред. В.Г. Онушкин, Ю.Н. Кулюткин, С.Г. Вершловский; АПН СССР, НИИ общ. образования взрослых. М.: Педагогика, 1987. 192 с.
69. Молодой учитель в системе непрерывного образования: сб. науч. тр. / отв. ред. С.Г. Вершловский, ред. Г.С. Сухобская, ред. П.Г. Пшебельский; АПН СССР. НИИ ООВ. М.: АПН СССР, 1987. 97 с.
70. *Вершловский С.Г.* Непрерывное образование учителя как предмет научного исследования и управления // Молодой учитель в системе непрерывного образования: сб. науч. тр. / отв. ред. С.Г. Вершловский, ред. Г.С. Сухобская, ред. П.Г. Пшебельский; АПН СССР. НИИ ООВ. М.: АПН СССР, 1987. С. 3–10.
71. Школа молодого учителя: метод. рек. / АПН СССР, НИИ общ. образ. Взрослых, Ленингр. Обл. ин-т усоверш. учителей; подг. материала: С.Г. Вершловский [и др.]. Л.: НИИ ООВ АПН СССР, 1987. 88 с.

1988

72. Социально-педагогические проблемы развития профессиональной и общественной активности учителей: сб. науч. тр. / ред. С.Г. Вершловский; АПН СССР, НИИ общ. образования взрослых (Ленинград). М.: АПН СССР, 1988. 80 с.

73. *Вершловский С.Г.* Социальные потребности взрослых и вечерняя школа / С.Г. Вершловский // Вечерняя средняя школа. 1988. № 1. С. 34–37.

74. Стимулирование социально-профессиональной активности учителей: метод. рек. / подгот. С. Г. Вершловским; АПН СССР, НИИ общ. образования взрослых. Л.; [М.]: АПН СССР, 1988. 68 с.

75. Теоретические основы совершенствования профессионального мастерства учителей гуманитарных дисциплин в системе повышения квалификации: сб. науч. тр. / ред. Т.Г. Браже, С.Г. Вершловский, Л.С. Короткова; НИИ общ. образования взрослых. М.: АПН СССР, 1988. 106 с.

76. *Вершловский С.Г.* Учитель о себе и профессии: в помощь лектору / С.Г. Вершловский; О-во «Знание» РСФСР. Ленингр. орг. Л.: Знание, 1988. 32 с.

77. Учитель-методист наставник стажера: кн. для учителя / С.Г. Вершловский, Т.И. Гриб, В.Ю. Кричевский, О.Е. Лебедев; ред. С.Г. Вершловский. М.: Просвещение, 1988. 144 с.

78. *Соколова Е.И.* Формирование социально-педагогической ориентации руководителей СПТУ в процессе изучения производственной адаптации молодых рабочих: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.И. Соколова; науч. рук. С.Г. Вершловский. Л.: НИИ ООВ АПН СССР, 1988. 245 с.

79. Проблемы совершенствования послевузовского образования молодых учителей в свете решений XXVII съезда КПСС: тезисы докл. и выступлений на Всесоюз. науч.-практ. конф. (Гродно, 9–11 февр. 1988 г.). Ч. 1 / под общ. ред. А.В. Бодакова, В.Г. Онушкина, В.Т. Петрова; редкол. С.Г. Вершловский, И.А. Карпюк, С.В. Кондратьева [и др.]. Гродно: Гродненский государственный университет, 1988. 192 с.

80. Проблемы совершенствования послевузовского образования молодых учителей в свете решений XXVII съезда КПСС: тезисы докл. и выступлений на Всесоюз. науч.-практ. конф. (Гродно, 9–11 февр. 1988 г.). Ч. 2 / под общ. ред. А.В. Бодакова, В.Г. Онушкина, В.Т. Петрова; редкол. С.Г. Вершловский, И.А. Карпюк, С.В. Кондратьева [и др.]. Гродно: Гродненский государственный университет, 1988. 195 с.

81. *Онушкин В.Г.* Социальные и педагогические проблемы адаптации и послевузовского образования молодых учителей / В.Г. Онушкин, С.Г. Вершловский // Проблемы совершенствования послевузовского образования молодых учителей в свете решений XXVII съезда КПСС: тезисы докл. и выступлений на Всесоюз. науч.-практ. конф. (Гродно, 9–11 февр. 1988 г.). Ч. 1 / под общ. ред. А.В. Бодакова, В.Г. Онушкина, В.Т. Петрова; редкол. С.Г. Вершловский, И.А. Карпюк, С.В. Кондратьева [и др.]. Гродно: Гродненский государственный университет, 1988.. С. 4-6.

1989

82. Основные направления деятельности органов управления и учреждений народного образования по развитию системы повышения квалификации педагогических кадров: методические рекомендации / ГК СССР по народному образованию; АПН СССР, НИИ ООВ; В.Ф. Борушков, С.Г. Вершловский, Г.А. Иванов, В.Ю. Кричевский, О.Е. Лебедев [и др.]; науч. рук. В.Г. Онушкин. Л.: [б. и.], 1989. 27 с.

83. Развитие творческой активности педагогов-воспитателей в процессе деловых игр на курсах повышения квалификации: сб. науч. тр. / Акад. пед. наук СССР; ред. А.А. Шегай, С.Г. Вершловский [и др.]. М.: НИИ ООВ, 1989. 84 с.

84. Социально-педагогические проблемы профессионального становления молодых учителей: метод. рекомендации / [сост. С. Г. Вершловский]; АПН СССР, НИИ общ. образования взрослых. Л.; [М.]: АПН СССР, 1989. 99 с.

85. Социально-педагогические проблемы профессионального становления молодых учителей: метод. рекомендации / [сост. С. Г. Вершловский]; АПН СССР, НИИ общ. образования взрослых. Л.; [М.]: АПН СССР, 1989. Ч. 2. 94 с.

1990

86. Вечерняя средняя школа / С.Г. Вершловский, В.Г. Онушкин, Е.П. Тонконогая [и др.]; под ред. В.Г. Онушкина, Ю.Н. Кулюткина, Е.П. Тонконоговой; НИИ общ. образования взрослых АПН СССР. М.: Педагогика, 1990. 208 с.

87. *Вершловский С.Г.* Образование как ценность / С.Г. Вершловский // Перспективы развития системы непрерывного образования / под ред. Б.С. Гершунского. М.: Педагогика, 1990. С. 118–128.
88. *Вершловский С.Г.* Особенности социально-профессиональных ориентаций учителей / С.Г. Вершловский // Развитие социально-профессиональной активности учителей на разных этапах деятельности: сб. науч. тр. / ред. С.Г. Вершловский, Г.С. Сухобская, Т.Г. Браже. М.: Акад. пед. наук СССР, 1990. С. 5–23.
89. Развитие социально-профессиональной активности учителей на разных этапах деятельности: сб. науч. тр. / ред.: С.Г. Вершловский, Г.С. Сухобская, Т.Г. Браже. М.: НИИ ООВ, 1990. 85 с.
90. *Вершловский С.Г.* Социально-педагогические проблемы формирования активной профессиональной позиции молодого учителя / С.Г. Вершловский // Основные вопросы исследования проблем повышения квалификации учителей: [сб.]. Материалы для обсуждения на Учен. Совете НИИ общего образования взрослых АПН СССР / АПН СССР. НИИ общ. образования взрослых; Ю.Н. Кулюткин, С.Г. Вершловский, Г.С. Сухобская [и др.]. Л.: [б.и.], 1989. С. 3–10.
91. *Вершловский С.Г.* Социальные и профессиональные ориентации специалиста как проявление его компетентности / С.Г. Вершловский // Функциональная неграмотность и профессиональная некомпетентность как факторы риска современной цивилизации и роль непрерывного образования взрослых в их преодолении. Тезисы к семинару (25–29 июня 1990 г.) / под ред. В.Г. Онушкина. Л.: НИИООВ АПН СССР, 1990. С. 62–64.
92. *Воронцова В.Г.* Развитие социально-педагогических ориентаций учителей в процессе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: дата защиты 12.12.1990 / В.Г. Воронцова; науч. рук. С.Г. Вершловский. Л., 1990. 15 с.
93. *Гоголева В.В.* Общение в сфере досуга как условие профессионального становления молодых учителей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В.В. Гоголева; науч. рук. С.Г. Вершловский; НИИ НОВ АПН СССР. Л., 1990. 215 с.
94. *Димура И.Н.* Социально-педагогические условия формирования профессиональной устойчивости молодых учителей (на материале сельской школы): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И.Н. Димура; науч. рук. С.Г. Вершловский; НИИ ООВ АПН СССР. Л., 1990. 227 с.
95. *Косенко Н.В.* Самообразование молодого учителя как условие непрерывности его образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.В. Косенко; науч. рук. С.Г. Вершловский; НИИ ООВ АПН СССР. Л., 1990. 204 с.
96. *Федорец Н.А.* Социально-педагогические условия повышения общественного престижа общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.А. Федорец; науч. рук. С.Г. Вершловский; НИИ НОВ АПН СССР. Л., 1990. 181 с.

1991

97. *Вершловский С.Г.* Анкета «Как вы относитесь к образованию?» / С.Г. Вершловский // Исследование функциональной грамотности взрослых в СССР. Сборник методик / сост.: В.Ю. Кричевский, Н.А. Тоскина; под ред. В.Г. Онушкина и Ю.Н. Кулюткина. СПб.: НИИ ООВ, 1991. С. 58–67.
98. Послевузовское образование молодого учителя / В.П. Тарантей, С.Г. Вершловский, И.А. Карпюк [и др.]; под ред. В.П. Тарантея; Республиканский совет Пед. о-ва Респ. Беларусь. Минск: Университетское, 1991. 172, [1] с.
99. *Вершловский С.Г.* Цели образования взрослых (к постановке проблемы) / С.Г. Вершловский // Образование взрослых в СССР (состояние и проблемы). Тез. Всесоюз. науч.-практ. конф. / сост. Ю.Н. Кулюткин, В.Ю. Кричевский; НИИ НОВ. Л.: АПН СССР, 1991. С. 11–13.
100. Вершловский С.Г. Что важно знать педагогу о семье школьника / С.Г. Вершловский, М. Махлин // Воспитание школьников. 1991. № 2. С. 22–25.
101. Учитель: крупным планом. Социально-педагогические проблемы учительской деятельности / под общ. ред. С.Г. Вершловского. Л.: ЛГИУУ, 1991. 115 с.

1992

102. *Вершловский С.Г.* К вопросу о социокультурной роли школы / С.Г. Вершловский // Формирование общей и профессиональной культуры различных групп учителей иностранного языка: сб. метод. рекомендаций / АПН, НИИ НОВ РАО; сост. Ж.Л. Витлин. СПб., 1992. С. 19–21.
103. *Вершловский С.Г.* Профессиональное становление учителя / С.Г. Вершловский // Вечерняя средняя школа. 1992- № 2/3. С. 6–10.

104. *Вершловский С.Г.* Функциональная грамотность взрослых как социологическая проблема / С.Г. Вершловский // Функциональная грамотность взрослых: современное состояние исследований и их перспективы: материалы к международному семинару / ИОВ РАО; под ред. В.Г. Онушкина, Ю.Н. Кулюткина. СПб., 1992. С. 10–11.

105. *Хазард Дж.* Ценностные ориентации советских и американских учителей / Дж. Хазард, С.Г. Вершловский // Педагогика. 1992. № 3–4. С. 102–106.

1993

106. *Вершловский С.Г.* Подходы к изучению социологической грамотности взрослых / С.Г. Вершловский // Проблемы функциональной грамотности: сб. науч. тр. / под ред. В.Г. Онушкина, Ю.Н. Кулюткина. СПб.: ИОВ РАО, 1993. С.42-47.

107. *Вершловский С.Г.* Предпосылки качественных изменений системы повышения квалификации педагогических кадров / С.Г. Вершловский // Социально-педагогические и психологические проблемы обновления школы: в 2 ч. СПб., 1993. Ч. 1. С. 3–6.

108. *Вершловский С.Г.* Социально-педагогические проблемы непрерывного образования / С.Г. Вершловский // Проблемы интеграции и дифференциации подготовки и повышения квалификации педагогических кадров: межвуз. сб. науч. тр. / отв. ред. Ю.Н. Кулюткин. Самара: Самарский гос. пед. ин-т, 1993. С. 3–9.

1994

109. *Вершловский С.Г.* Проблемы гуманизации школьного образования / С.Г. Вершловский // Гуманизация образования. Теория. Практика. СПб.: СПб ГУПМ, 1994. С. 5–15.

110. Профессиональная компетентность и мобильность педагогических кадров: социально-педагогические и психологические аспекты: материалы конф. / РАО ИОВ; сост. С.Г. Вершловский, Г.С. Сухобская. СПб.: ИОВ РАО, 1994. 133 с.

111. Учитель: крупным планом. Социально-педагогические проблемы учительской деятельности / под общ. ред. С.Г. Вершловского. 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: СПб ГУПМ, 1994. 134 с.

112. *Петряевская Л.Г.* Непрерывное образование как условие преодоления кризисов профессионального развития учителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: защищена 23.12.1994 / Л.Г. Петряевская; науч. рук. С.Г. Вершловский; РАО ИОВ. СПб., 1994. 175 с.

113. *Попов Е.Б.* Социально-педагогические аспекты гуманизации школьного образования: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01: дата защиты 20.01.1995 / Е.Б. Попов; науч. рук. С.Г. Вершловский; РГПУ. СПб., 1994. 18 с.

1995

114. *Вершловский С.Г.* К вопросу о теоретических подходах к исследованию ориентаций взрослых в сфере образования / С.Г. Вершловский // Образование взрослых в России на рубеже XXI века: проблемы и перспективы: материалы науч.-практ. конф.: в 2 ч. / ред.-сост.: В.Г. Онушкин [и др.]. СПб., 1995. Ч. 1. С. 15–18.

115. «О себе, о мире, о судьбе...»: сочинения выпускников новгор. шк. 1995 г. / сост., отв. ред. С.Г. Вершловский, сост. Л.В. Бродянская. Новгород: Новгор. РЦРО, 1995. 41 с.

116. *Вершловский С.Г.* Социально-педагогические проблемы гуманизации образования / С.Г. Вершловский, Е.Б. Попов // Информационный бюллетень. № 4.-СПб.; Новгород; Псков, 1995. С. 4–7.

117. Эффективная школа / [С.Г. Вершловский, Н.В. Зубрицкая, Л.Г. Петряевская [и др.]; под ред. С.Г. Вершловского; Ком. по образованию Санкт-Петербурга. СПб.: ЦПИ, 1995. 105 с.

1996

118. Концепция повышения квалификации педагогических кадров школы / под ред. В.Г. Онушкина, Ю.Н. Кулюткина, В.Г. Воронцовой; ИОВ РАО. СПб.: СПбГУПМ, 1996. 122 с. Среди авт. С.Г. Вершловский.

119. Личность, семья, школа: (проблемы социализации учащихся): пособие для рук. шк. / [С.Г. Вершловский, И.Н. Димура, Н.В. Зубрицкая [и др.]]; под ред. С.Г. Вершловского; Ин-т образования взрослых Рос. акад., СПбГУПМ, Каф. теории и практики упр. образованием. СПб.: СПбГУПМ, 1996. 218, [2] с.
120. «О себе, о мире, о судьбе...»: сочинения выпускников новгор. шк. 1995 г. / сост., отв. ред. С.Г. Вершловский, Л.В. Бродянская. Н. Новгород: НРЦРО, 1996. 41 с.
121. Образование взрослых на рубеже XXI века: по материалам науч.-практ. конф. в Ин-те образования взрослых Рос. Акад. образования, Санкт-Петербург / В.Г. Онушкин, Ю.Н. Кулоткин, М.Д. Махлин [и др.] // Вечерняя средняя школа. 1996. № 5. С. 33–38.
122. *Хазард Дж., Вершловский С.Г.* Ценностные ориентиры советских и американских учителей / Дж. Хазард, С.Г. Вершловский // Сравнительная педагогика. 1996. Вып. 3. С. 88–95.
123. Проблемы и перспективы непрерывного образования: методики социально-педагогических исследований / под ред. С.Г. Вершловского; РАО ИОВ. Лаб. социологии. СПб.: ЦПИ, 1996. 86 с..
124. *Башарина Л.А.* Педагогическая диагностика как условие совершенствования профессионального мастерства учителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: защищена 25.12.1996 / Л.А. Башарина; науч. рук. С.Г. Вершловский; СПбГУПМ. СПб., 1996. 130 с.
125. *Прокопюк Вл.* Самообразование учителей в контексте гуманистической парадигмы развития человека: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01: защищена 26.04.1996 / В. Прокопюк; науч. конс. С.Г. Вершловский; РАО ИОВ. СПб., 1996. 281 с.

1997

126. Выпускник-97: Социальный портрет выпускника Санкт-Петербургской школы / ред. С.Г. Вершловский; Ком. по образованию Санкт-Петербурга; РАО, ИОВ. Лаб. социологии. СПб.: ЦПИ, 1997. 86 с.
127. Национальная школа: социально-педагогические проблемы / [С.Г. Вершловский, Л.Г. Петряевская, А.И. Ходжаков, Е.Г. Королева]; под ред. С.Г. Вершловского. СПб.: СПбГУПМ, 1997. 87 с..
128. *Вершловский С.Г.* Социально-педагогические проблемы развития системы последипломного образования взрослых / С.Г. Вершловский // Образование в жизни взрослого человека. Материалы науч.-практ. конф. СПб.: [Б. и.], 1997. С. 10–13.
129. *Вершловский С.Г.* Прогноз развития последипломного образования взрослых // Проблемы непрерывного образования: педагогические кадры. Информационный бюллетень № 10. СПб.; Новгород; Псков, 1997. С. 7–11.
130. *Вершловский С.Г.* Социально-педагогические проблемы национального образования / С.Г. Вершловский // Интеграционные процессы в образовании взрослых. Мат-лы науч.-практ. конф. / ИОВ РАО; ред.-сост.: Ю.Н. Кулоткин, Н.Н. Лобанова, Е.А. Соколовская. СПб., 1997. С. 14–17.
131. *Вершловский С.Г.* Система образования взрослых как объект прогнозирования / С.Г. Вершловский // Информационный бюллетень № 9. Проблемы непрерывного образования: педагогические кадры. СПб., Вел. Новгород, Псков, 1997. С. 11–15.
132. *Коновалова Л.В.* Профессиональное становление молодых учителей в условиях многонационального региона: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: защищена 05.11.1997 / Л.В. Коновалова; науч. рук. С.Г. Вершловский; РАО ИОВ. СПб., 1997. 158 с.

1998

133. *Вершловский С.Г.* Андрагогика: этапы становления / С.Г. Вершловский // Новые знания. 1998. № 2, 3, 4.
134. *Вершловский С.Г.* Молодой учитель: первые шаги (О профессиональном становлении учителя) / С.Г. Вершловский, Ю. Львова, Т. Гриб // Народное образование. 1998. № 9. С. 105–112.
135. *Вершловский С.Г.* О Людмиле Николаевне Лесохиной / С.Г. Вершловский // Лесохина Л. Н. К обществу образованных людей... (Теория и практика взрослых) / Л.Н. Лесохина. СПб.: ИОВ РАО, Тускарора, 1998. С. 268–271.
136. Образование взрослых: реальности, проблемы, прогноз / РАО ИОВ, Лаб. социологии. СПб. ун-т пед. мастерства, Каф. теории и практики управления образованием; под ред. С.Г. Вершловского. СПб.: СПбГУПМ, 1998. 161 с.
137. *Вершловский С.Г.* Ответственная миссия нашей школы: [вечерняя школа в новых соц.-экон. условиях] / С.Г. Вершловский // Открытая шк. 1998. № 1. С. 5–8.

138. Рабочая книга андрагога / Л. В. Бродянская, С. Г. Вершловский, Е. Г. Королева [и др.]; под ред. С. Г. Вершловского; О-во «Знание» СПб. и Ленингр. обл.; ИОВ РАО. СПб.: Знание, 1998. 198 с.
139. Школа для социально незащищенных / ред. С. Г. Вершловский. СПб.: ИОВ РАО, 1998. 130, [1] с.
140. Королева Е. Г. Социально-педагогический анализ процесса феминизации педагогических кадров: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: защищена 06.03.1998 / Е. Г. Королева; науч. рук. С. Г. Вершловский; РАО ИОВ. СПб., 1998. 182 с.
141. Стуканов А. А. Коммуникативная деятельность учителя в учебном процессе (социально педагогический анализ): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: защищена 24.06.1998 / А. А. Стуканов; науч. рук. С. Г. Вершловский; СПбГУПМ. СПб., 1998. 252 с.
142. Тимофеева Р. Е. Национальная культура в последипломном образовании педагогов (на примере Республики Саха): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01: защищена 10.04.1998 / Р. Е. Тимофеева; науч. конс. С. Г. Вершловский; РАО ИОВ. СПб., 1998. 282 с.

1999

143. Андрагогика: учебный план и учебная программа «Андрогогическая экспертиза и самодиагностика деятельности андрагога» (аннотация) / С. Г. Вершловский, М. Б. Есаулова, А. И. Жилина [и др.]; РАО ИОВ. СПб.; Н. Новгород: ИОВ РАО, 1999. 37 с.
144. Мониторинг региональных образовательных систем и эффективности реализации социальных проектов: [анализ результатов и рекомендации для органов управления образованием территорий, подвергшихся загрязнению в результате аварии на ЧАЭС и органов управления реализацией социальных проектов] / Президент. программа «Дети России», Федер. программа «Дети Чернобыля», Лаборатория изучения образоват. систем; А. Н. Майоров, О. Е. Лебедев, Е. С. Заир-Бек, С. Г. Вершловский; под общ. ред. А. Н. Майорова. М.: Полиграф сервис, 1999. 222 с.
145. Методы и методики социально-педагогического исследования / С. Г. Вершловский, Л. Г. Петряевская, А. И. Ходаков [и др.]; под ред. С. Г. Вершловского; РАО. ИОВ. СПб.: Тускарора, 1999. 122 с.
146. На пороге взрослости: пособие для рук. шк. / под ред. С. Г. Вершловского; ИОВ РАО. СПб.: Эспресс, 1999. 132 с.
147. Петербургская школа: портрет выпускника / [С. Г. Вершловский, А. П. Надточий, Е. Г. Королева, Л. В. Бродянская]. СПб.: Спец. Лит., 1999. 70, [2] с.
148. Вершловский С. Г. Растет потребительское отношение к знаниям / С. Г. Вершловский // Кл. журнал 5+. 1999. № 2. С. 28–29.
149. Вершловский С. Г. Стиль и характер руководства: [проф. компетентность директора веч. шк. в соврем. условиях] / С. Г. Вершловский // Открытая шк. 1999. № 3. С. 12–14.
150. Вершловский С. Г. Учитель о себе и профессии / С. Г. Вершловский. СПб.: Питер, 1999. 32 с.
151. Владимирская О. Д. Социально-педагогические условия организации деятельности экстерната как образовательного учреждения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: защищена 07.05.1999 / О. Д. Владимирская; науч. рук. С. Г. Вершловский; РАО ИОВ. СПб., 1999. 222 с.
152. Эрлих О. В. Модель согласования целей субъектами педагогического процесса в условиях современной школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: защищена 16.06.1999 / О. В. Эрлих; науч. рук. С. Г. Вершловский; СПбГУПМ. СПб., 1999. 161 с.

2000

153. Вершловский С. Г. Непрерывное образование как фактор социализации / С. Г. Вершловский. Общество «Знание» России. URL: http://www.znanie.org/jornal/n1_01/nepreviv_obraz.html (дата обращения: 20.04.2017).
154. [Вершловский С. Г.] День знаний в университете: актовые лекции, прочитанные 1 сент. 1999 г. / [сост. и отв. ред. В. Е. Триодин]; Санкт-Петербургский гуманитар. ун-т профсоюзов. СПб., 2000. Вып. 5. Среди авт. С. Г. Вершловский.
155. Образование взрослых: взгляд в XXI век: [обзор выступлений на науч.-практ. конф. с одним. назв., г. Москва, 31 дек. 1999 г.] / Н. М. Канаев, У. Гартеншлегер, С. Г. Вершловский [и др.] // Новые знания. 2000. № 1. С. 10–23.
156. Вершловский С. Г. Образование и социальное развитие личности / С. Г. Вершловский. [Б. м.]: О-во «Знание» России, 2000. URL: http://www.znanie.org/jornal/n1/st_obraz_socrazv.html (дата обращения: 20.04.2017).

157. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики: в 4 т. СПб.: ИОВ РАО, 2000. Т. 2. Социологические и культурологические аспекты развития взрослых., Кн. 1. Социологические проблемы взрослых / Л. А. Башарина, Л. В. Бродянская, С. Г. Вершловский [и др.]; под ред. С. Г. Вершловского; Ин-т взрослых Рос. акад. 223 с.

158. *Вершловский С. Г.* Отношение учителей к социальным и этническим проблемам / С. Г. Вершловский // Петербургская школа: неприятие идеологии насилия и фашизма: сб. ст. / сост. Е. С. Левина. СПб.: [Б. и.], 2000. С. 6–15.

159. *Вершловский С. Г.* Социально-андрагогические проблемы управления современной школой / С. Г. Вершловский // Андрагог в открытом обществе: материалы российско-польского семинара / под ред. Е. А. Соколовской, Т. В. Шадринной. СПб.; Иркутск; Плоцк, 2000. С. 76–80.

160. Школа молодых ученых: науч.-практ. конф. аспирантов, соискателей и молодых ученых. Вып. 1 / науч. ред. И. Ю. Алексашина, С. Г. Вершловский [и др.]. СПб.: СПб ГУПМ, 2000. 216 с.

161. *Персианов И. А.* Социальное развитие школьников в процессе обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: защищена 16.06.2000 / И. А. Персианов; науч. рук. С. Г. Вершловский; РАО ИОВ. СПб., 2000. 235 с.

2001

162. *Вершловский С. Г.* Василий Александрович Сухомлинский наш современник / С. Г. Вершловский // XX век. Люди и судьбы: книга для чтения по философии, истории, литературе и искусству для ст. шк. / под общ. ред. Н. И. Элиасберг. СПб.: Иван Федоров, 2001. С. 78–86.

163. Организация обучения в вечерней школе / Л. В. Бродянская, С. Г. Вершловский, О. Д. Владимирская [и др.]; под ред. С. Г. Вершловского. М.: Владос, 2001. 106, [3] с.

164. Петербургская школа: проблемы и поиски. Из опыта работы школ-лабораторий / сост. С. Г. Вершловский, Л. А. Башарина. СПб.: СПб ГУПМ, 2001. 122, [5] с.

165. Проблемы организации развивающей среды в постдипломном образовании: материалы I междунар. науч.-практ. конф. каф. педагогики и андрагогики 17–18 апр. 2001 г. / подгот. изд. С. Г. Вершловский [и др.]. СПб.: СПб ГУПМ, 2001. 271 с.

166. *Вершловский С. Г.* Учитель учителей / С. Г. Вершловский // Управление – деятельность профессиональная: к 75-летию В. Г. Куценко: сб. ст. / под ред. В. Ю. Кричевского; сост.: В. Ю. Кричевский, Е. В. Люликова. СПб.: СПб ГУПМ, 2001. С. 56–69.

2002

167. Актуальные проблемы современного образования: учеб.-метод. пособие для учителей / И. Ю. Алексашина [С. Г. Вершловский [и др.]]; общ. ред.: В. Г. Воронцова, С. В. Алексеев. СПб.: СПб ГУПМ, 2002. 238 с.

168. *Вершловский С. Г.* Андрагогика как наука и научный предмет / С. Г. Вершловский // Проблемы формирования андрагогической компетентности специалистов постдипломного образования. Материалы второй междунар. науч.-практ. конф. каф. педагогики и андрагогики 16–17 апр. 2002 г. / подгот. изд. С. Г. Вершловский [и др.]. СПб.: СПб ГУПМ, 2002. С. 7–9.

169. *Вершловский С. Г.* Знание как основной ресурс в системе управления образованием / С. Г. Вершловский // Теория и практика управления руководителю практику XXI века: материалы междунар. науч.-практ. конф., посвящ. памяти Ю. А. Конаржевского (15–16 мая 2001 г.) / сост. В. Ю. Кричевский, Т. В. Щербова. СПб.: СПб ГУПМ, 2002. С. 27–31.

170. Образование в условиях формирования нового типа культуры: материалы круглого стола. 7 окт. 2002 г. СПб.: СПбГУП, 2002. 72 с.

171. Образование взрослых: опыт и проблемы / Л. В. Бродянская, В. В. Вершинина, С. Г. Вершловский и др.; под ред. С. Г. Вершловского. СПб.: СПб ИВЭСЭП, 2002. 165, [1] с.

172. Образование взрослых: цели и ценности / РАО ИОВ; ред. Г. С. Сухобская, ред. Е. А. Соколовская, ред. Т. В. Шадринна. СПб.: ИОВ РАО, 2002. 187 с.

173. *Вершловский С. Г.* Образовательные учреждения-лаборатории в стратегии развития петербургской школы: [Школа-лаборатория] / С. Г. Вершловский, Л. А. Башарина // Методист. 2002. № 3. С. 30–32.

174. *Вершловский С. Г.* От педагогики к андрагогике: [основные направления деятельности каф. педагогики и андрагогики СПбГУПМ по повышению квалификации учителей сред. шк.] / С. Г. Вершловский, М. Г. Ермолаева // Университетский вестник. СПб.: СПбГУПМ, 2002. Вып. 1. С. 33–36.

175. *Вершловский С.Г.* Педагог эпохи перемен, или как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя / С.Г. Вершловский. М.: Сентябрь, 2002. 160 с. (Б-ка ж. «Директор школы». 2002. № 7).

176. Проблемы формирования андрагогической компетентности специалистов постдипломного образования: материалы второй междунар. науч.-практ. конф. каф. педагогики и андрагогики 16–17 апр. 2002 г. / подгот. изд. С.Г. Вершловский [и др.]. СПб.: СПб ГУПМ, 2002. 144 с.

177. *Вершловский С.Г.* Семья в гуманистическом контексте / С.Г. Вершловский // Школа и семья: основа союза. Из опыта работы школ-лабораторий / КО СПб.; СПбАППО. СПб.: СПбЦИТиТ, 2002. С. 6–21.

178. Социализация взрослых: учеб. пособие / Л. А. Башарина, Л. В. Бродянская, С.Г. Вершловский [и др.]. СПб.: СпецЛит, 2002. 269, [1] с.

179. *Вершловский С.Г.* Становление андрагогики как науки и как учебного предмета / С.Г. Вершловский // Методист. 2002. № 2. С. 17–19.

180. *Вершловский С.Г.* Учитель творец гуманной школы / С.Г. Вершловский // Гуманитарная культура учителя: сб. ст. / сост. Н. И. Элиасберг; под ред. В. Г. Воронцовой. СПб.: СПбГУПМ, 2002. С. 43–54.

181. *Даринская Л. А.* Гуманитарные основания развития творческого потенциала учащихся: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01: защищена 21.02.2006 / Л. А. Даринская; науч. конс. С.Г. Вершловский; СПб АППО. СПб., 2006. 424 с.

182. *Лебедева С. С.* Теоретико-прогностическая модель инвалидов как социальной группы: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01: защищена 15.10.2002 / С. С. Лебедева; науч. конс. С.Г. Вершловский; СПбГУПМ. СПб., 2002. 345 с.

2003

183. *Вершловский С.Г.* Взрослые и дети / С.Г. Вершловский // Теория и практика нового образования. СПб.: СПбГУЭФ, 2003.

184. *Вершловский С.Г.* Взрослый как субъект образования / С.Г. Вершловский // Педагогика. 2003. № 8. С. 3–9.

185. *Вершловский С.Г.* Взрослый человек: на урок или с урока? / С.Г. Вершловский // Уроки для взрослых : пособие для тех, кто работает в системе образования взрослых / О. В. Агапова, С. Г. Вершловский, М. Г. Ермолаева [и др.]; отв. ред. С. Г. Вершловский. СПб., 2003. С. 3–9.

186. *Вершловский С.Г.* Взрослый как субъект образования / С.Г. Вершловский // Педагогика. 2003. № 8. С. 3–9.

187. Дискуссии об андрагогике: материалы 2-й междунар. науч.-практ. конф. 16–17 апр. 2002 г. / науч. ред.: С.Г. Вершловский, М. Г. Ермолаева. СПб.: СПб ГУПМ, 2003. 40 с.

188. Дети социального риска и их воспитание: [учеб.-метод. пособие] / Л. М. Шипицына, И. Г. Абрамова, С. Г. Вершловский [и др.]; под ред. Л. М. Шипицыной; Ин-т спец. педагогики и психологии Международ. ун-та семьи и ребенка им. Р. Валленберга. СПб.: Речь, 2003. 143 с.

189. *Вершловский С.Г.* Образование взрослых: перспективы развития / С.Г. Вершловский // Образование взрослых: перспективы развития в XXI веке: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / науч. ред. В. И. Подобед; Рос. акад. образования, Ин-т образования взрослых. СПб.: ИОВ РАО, 2003. С. 20–31

190. *Вершловский С.Г.* Образование взрослых: перспективы развития / С.Г. Вершловский // MOST. 2003. № 56.

191. Педагогические чтения, посвященные памяти Ю. Н. Кулюткина / Г. С. Сухобская, С. Г. Вершловский [и др.]; науч. ред. И. Ю. Алексашина. СПб.: СПб АППО, 2003. 234 с.

192. Постдипломное педагогическое образование: проблемы качества: науч.-метод. пособие / Л. А. Башарина, С. Л. Братченко [и др.]; СПбГУПМ; под общ. ред. С. Г. Вершловского. СПб: СпецЛит, 2003. 239 с.

193. *Алексеев С. В.* Самостоятельная работа слушателей в системе постдипломного образования: метод. пособие / С. В. Алексеев, С. Г. Вершловский, М. Д. Матюшкина. СПб.: СПб ГУПМ, 2003. 53 с.

194. *Вершловский С.Г.* Социальная роль вечерней школы / С.Г. Вершловский // Открытая шк. 2003. № 3. С. 7–8.

195. Уроки для взрослых : пособие для тех, кто работает в системе образования взрослых / О. В. Агапова, С. Г. Вершловский, М. Г. Ермолаева [и др.]; отв. ред. С. Г. Вершловский. СПб.: Тускарора, 2003. 63 с.: ил.

196. Профилактика правонарушений несовершеннолетних: возможности системы: аналит. докл. / О. Е. Лебедев, С. Г. Вершловский [и др.]. М.; СПб.: Интеллект Центр, 2003. 234 с.

197. Негосударственные образовательные учреждения Санкт-Петербурга 2003 / сост. О. Д. Владимирская; под ред. С. Г. Вершловского. СПб.: СПб ГУПМ, 2003. 89 с.

198. *Петрова В.* Педагог эпохи перемен. (О кн. С. Г. Вершловского «Педагог эпохи перемен или как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя». М.: Сентябрь, 2002. 160 с.) / В. Петрова // Учитель. 2003. № 2. С. 88–89.

2004

199. Андрагогика: образовательная программа / С. Г. Вершловский. СПб.: СПб АППО, 2004. 26, [1] с.

200. Андрагогика: материалы к глоссарию. Вып. 1 / науч. ред. С. Г. Вершловский, М. Г. Ермолаева, М. Д. Матюшкина, С. Л. Братченко. СПб.: СПб АППО, 2004. 99 с.

201. *Вершловский С. Г.* Андрагогика. Образовательная программа / С. Г. Вершловский // Новые знания. 2004. № 1. С. 13–17.

202. Выпускник петербургской школы в зеркале времени. По материалам исследований динамики ценностных ориентаций выпускников петербургских школ: 1993–2003 гг. / С. Г. Вершловский [и др.]; под ред. С. Г. Вершловского; обраб. данных Н. А. Юдиной. СПб.: СПб АППО, 2004. 97 с.

203. Государственно-общественное управление школой. Из опыта работы школ-лабораторий / сост. С. Г. Вершловский, А. А. Ульянова; Ком. по образованию Санкт-Петербурга, СПб АППО. СПб.: [ЦПИ], 2004. 48 с.

204. *Вершловский С. Г.* Образование взрослых в России: вопросы теории / С. Г. Вершловский // Образование взрослых для новой России: материалы междунар. конф., Москва, 21–22 мая 2004г. / сост. О. В. Акапова, Г. Н. Лобанова. СПб.: Тускарора, 2004. С. 14–25.

205. *Вершловский С. Г.* Образование взрослых в России: вопросы теории / С. Г. Вершловский. О-во «Знание» России. URL: <http://www.znanie.org/docs/Versh1.html> (дата обращения: 20.04.2017).

206. *Вершловский С. Г.* Портрет выпускника петербургской школы: (опыт социально-педагогического исследования) / С. Г. Вершловский // Вопросы образования. 2004. № 4. С. 244–260.

207. Постдипломное образование: проблемы, опыт и перспективы: материалы IV междунар. науч.-практ. конф. кафедры педагогики и андрагогики. 13–14 апр. 2004 г. / подгот. изд. С. Г. Вершловский [и др.]. СПб.: СПб АППО, 2004. 196 с.

208. *Миронова Л. Р.* Формирование родительской рефлексии в процессе взаимодействия семьи и дошкольного образовательного учреждения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: защищена 19.10.2004 / Л. Р. Миронова; науч. рук. С. Г. Вершловский; СПб АППО. СПб., 2004. 170 с.

209. *Нефедова В. И.* Постдипломное образование руководителей образовательных учреждений как андрагогический процесс: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08: защищена 21.12.2004 / В. И. Нефедова; науч. рук. С. Г. Вершловский; СПб АППО. СПб., 2004. 216 с.

2005

210. Андрагогика: материалы к глоссарию. Вып. 2 / науч. ред. С. Г. Вершловский, Г. С. Сухобская, М. Г. Ермолаева. СПб.: СПб АППО, 2005. 92 с.

211. *Вершловский С. Г.* Анкетный опрос в социально-педагогическом исследовании: учеб. пособие / С. Г. Вершловский, М. Д. Матюшкина. СПб.: СПб АППО, 2005. 101 с.

212. Аттестация школы на основе общественной экспертизы образовательных результатов: учеб.-метод. пособие / О. Е. Лебедев, Н. Ю. Конасова, С. Г. Вершловский, М. Д. Матюшкина, А. Н. Бакушина; под ред. Н. Ю. Конасовой, О. Е. Лебедева. СПб.: СПб АППО, 2005. 130 с.

213. *Вершловский С. Г.* Встреча со специалистом [андрагогика] / С. Г. Вершловский // Новые знания. 2005. № 2. С. 20–23.

214. *Вершловский С. Г.* Постдипломное педагогическое образование как объект историко-теоретического анализа / С. Г. Вершловский // Постдипломное образование в системе непрерывного образования. Материалы V междунар. науч.-практ. конф. каф. педагогики и андрагогики 12–13 апр. 2005 г. СПб.: СПб АППО, 2005. С. 12–15.

215. Постдипломное образование в системе непрерывного образования: материалы V междунар. науч.-практ. конф. кафедры педагогики и андрагогики. 12–13 апр. 2005 г. / подгот. изд. С. Г. Вершловский [и др.]. СПб.: СПб АППО, 2005. 221 с.

216. *Ноговицына Ю. Е.* Образование как ценность. (На материалах Республики Саха Якутия): монография / Ю. Е. Ноговицына; науч. ред. С. Г. Вершловский. СПб.: СПб АППО, 2005. 136 с.

217. *Ноговицына Ю. Е.* Социально-педагогические условия формирования ценностного отношения учащихся к процессу обучения (на материалах республики Саха (Якутия)): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: защищена 22.11.2005 / Ю. Е. Ноговицына; науч. рук. С. Г. Вершловский; СПб АППО. СПб., 2005. 207 с.

2006

218. *Вершловский С. Г.* Андрагогические проблемы постдипломного образования / С. Г. Вершловский // Постдипломное образование в современном университете. Материалы Всерос. науч.-практ. конф., посв. памяти Вадима Юрьевича Кричевского. 22–23 нояб. 2005 г. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. С. 9–11.

219. *Вершловский С. Г.* Василий Александрович Сухомлинский – наш современник / С. Г. Вершловский // XX век. Время. Личность. Судьба : учебное пособие для элективного курса и книга для чтения по обществознанию, истории, литературе и искусству. 10–11 классы / М. Я. Адамский, М. Б. Багге, П. А. Баранов, А. Г. Бойко, Н. Н. Болгар [и др.]; сост., науч. ред. Н. И. Элиасберг. СПб.: Союз, 2006. С. 84–92.

220. *Вершловский С. Г.* К проблеме повышения качества постдипломного педагогического образования / С. Г. Вершловский // Постдипломное образование: проблемы качества: материалы VI междунар. науч.-практ. конф. кафедры педагогики и андрагогики 11–12 апр. 2006 г. / С. Г. Вершловский, О. Д. Владимирская, М. Г. Ермолаева [и др.]. СПб.: СПб АППО, 2006. С. 19–23.

221. С. Г. Вершловский (к 75-летию со дня рождения). Поздравляем юбиляра: [ред. ст.] // Новые знания. - 2006. - №1. - С. 47 ; фото С. Г. Вершловского на обл.

222. Постдипломное образование: проблемы качества: материалы VI междунар. науч.-практ. конф. кафедры педагогики и андрагогики 11–12 апр. 2006 г. / подгот. изд. С. Г. Вершловский, О. Д. Владимирская, М. Г. Ермолаева, Н. И. Кузина, М. Д. Матюшкина [и др.]. СПб.: СПб АППО, 2006. 379 с.

223. *Даринская Л. А.* Гуманитарные основания развития творческого потенциала учащихся: дис. ... д-ра пед. наук 13.00.01: защищена 21.02.2006 / Л. А. Даринская; науч. конс. С. Г. Вершловский; СПб АППО. СПб., 2006. 424 с.

224. *Орлова О. В.* Развитие толерантности учащихся в условиях педагогических мастерских: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: защищена 17.10.2006 / О. В. Орлова; науч. рук. С. Г. Вершловский ; СПб АППО. СПб., 2006. 205 с.

225. *Вершловский С. Г.* Контент-анализ в педагогическом исследовании: учеб. пос. / С. Г. Вершловский, М. Д. Матюшкина. СПб.: СПб АППО, 2006. 72 с.: ил.

226. С. Г. Вершловский (к 75-летию со дня рождения): [ред. ст.] // Новые знания. 2006. № 1. С. 47.

227. *Вершловский С. Г.* 6-я международная науч.-практ. конф. «Постдипломное образование: проблемы качества» (СПб АППО, каф. педагогики и андрагогики, 11–12 апр. 2006г.) / С. Г. Вершловский // Новые знания. 2006. № 2. С. 21–23.

228. *Орлова О. В.* Развитие толерантности учащихся в условиях педагогических мастерских: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: защищена 17.10.2006 / О. В. Орлова; науч. рук. С. Г. Вершловский; СПб АППО. СПб., 2006. 205 с.

229. Элективные курсы. Из опыта работы школ-лабораторий / сост. А. А. Ульянова; науч. ред. С. Г. Вершловский. СПб.: СПбЦИТИТ, 2006. 82 с.

2007

230. Анализ современного урока: метод. пособие для рук. образоват. учреждений / И. Ю. Алексашина [С. Г. Вершловский и др.]; науч. ред. С. Г. Вершловский. СПб.: СПб АППО, 2007. 246 с.

231. Андрагогика постдипломного педагогического образования: науч. метод. пособие / [С. Г. Вершловский и др.]; под ред. С. Г. Вершловского, Г. С. Сухобской. СПб.: СПб АППО, 2007. 195 с.

232. Воспитание культуры мира и межнационального согласия в школьной среде (материалы городского семинара) / под ред. С. Г. Вершловского, И. А. Персианова. СПб.: СПб АППО, 2007. 32 с.

233. *Вершловский С. Г.* Постдипломное образование: вызовы времени / С. Г. Вершловский // Постдипломное образование: вызовы времени. Материалы VII междунар. науч.-практ. конф. каф. педагогики и андрагогики 10–11 апреля 2007 г. / подгот. изд. С. Г. Вершловский [и др.] СПб., 2007. С. 17–20.

234. Постдипломное образование: вызовы времени: материалы VII междунар. науч.-практ. конф. каф. педагогики и андрагогики. 10–11 апр. 2007 г. / подгот. изд. С.Г. Вершловский [и др.]. СПб.: СПб АППО, 2007. 283 с.

235. *Вершловский С.Г.* Функциональная грамотность выпускников школ / С.Г. Вершловский, М.Д. Матюшкина // Социологические исследования. 2007. № 5. С. 140–144.

236. Язык педагогического исследования: учеб. пособие / [С.Г. Вершловский, А.С. Роботова, С.А. Писарева [и др.]; под науч. ред. С.Г. Вершловского. СПб.: СПб АППО, 2007. 89 с.

237. *Попов Е.Б.* Гуманистическая педагогика в образовательной действительности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01: защищена 09.10.2007 / Е.Б. Попов ; науч. конс. С.Г. Вершловский; РГПУ им. А.И. Герцена. СПб., 2007. 46 с.

2008

238. *Вершловский С.Г.* Воспитание культуры мира и межнационального согласия в школьной среде: метод. рекомендации / С.Г. Вершловский, И.А. Персианов; КО СПб., СПбАППО, Каф. педагогики и андрагогики. СПб.: СПб АППО, 2008. 30, [1] с.

239. *Вершловский С.Г.* Вызовы научно-технической революции и образование / С.Г. Вершловский // Новые знания. 2008. № 3. С. 23–28.

240. *Вершловский С.Г.* Непрерывное образование. Историко-теоретический анализ феномена: монография / С.Г. Вершловский. СПб.: СПбАППО, 2008. 151, [3] с.

241. Социальный портрет выпускника петербургской школы («Выпускник-2007») / С.Г. Вершловский, М.Д. Матюшкина, И.А. Персианов. СПб.: Фонд поддержки, 2008. 81 с.

242. Технологии образования взрослых: пособие для тех, кто работает в системе образования взрослых / под общ. ред. О.В. Агапова, С.Г. Вершловский, Н.А. Тоскина. СПб.: КАРО, 2008. 172 с.

243. *Вершловский С.Г.* Ценность образования на разных этапах жизни / С.Г. Вершловский // Новые знания. 2008. № 4. С. 27–31.

244. *Вершловский С.Г.* Памяти Валентины Георгиевны / С.Г. Вершловский // Академический вестник: науч. журн. СПб АППО. 2008. Вып. 47. С. 11–13.

245. *Мальшева М.А.* Становление вариативной системы постдипломного педагогического образования (управленческий аспект): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08: защищена 18.03.2008 / М.А. Мальшева; науч. рук. С.Г. Вершловский; СПб АППО. СПб., 2008. 196 с.

246. *Вершловский С.Г.* Андрагогические подходы к постдипломному образованию / С.Г. Вершловский // Академический вестник: науч. журн. СПб АППО. 2008. Вып. 3. С. 21–28.

247. *Вершловский С.Г.* Опыт проведения экспертизы документов, представленных учителями – претендентами на участие в конкурсном отборе в рамках реализации ПНПО в Санкт-Петербурге / С.Г. Вершловский, М.Д. Матюшкина // Академический вестник : науч. журн. СПб АППО. 2008. Вып. 2. С. 32–35.

248. *Вершловский С.Г.* Постдипломное педагогическое образование: новые рубежи / С.Г. Вершловский, Г.С. Сухобская // Академический вестник: науч. журн. СПб АППО. 2008. Вып. 3. С. 7–8.

249. *Персианов И.А.* Толерантность в школе: проблемы и возможности: метод. пособие / И.А. Персианов ; науч. ред. С.Г. Вершловский. СПб.: [б. и.], 2008. 119 с.

2009

250. *Вершловский С.Г.* Воспитание культуры мира и межнационального согласия в школьной среде: метод. рек. / С.Г. Вершловский, И.А. Персианов, А.В. Петроченко. СПб.: СПб АППО, 2009. 31 с.

251. *Вершловский С.Г.* Инновационные процессы в современном образовании: путеводитель по образоват. модулям: учеб. пособие / [С.Г. Вершловский [и др.]; под ред. С.Г. Вершловского, Г.С. Сухобской; КО СПб., СПбАППО, Каф. педагогики и андрагогики. СПб.: СПб АППО, 2009. 107 с.

252. Модернизация региональной системы образования. Опыт Санкт-Петербурга / под ред. Л.В. Ивановского. СПб.: Агентство «ВиТ-Принт», 2009. 329 с. Разработ. разд. 2.3: И.Ю. Алексашина, С.Г. Вершловский, И.В. Гришина [и др.].

253. *Вершловский С.Г.* Образование в жизни пожилых людей / С.Г. Вершловский // Новые знания. 2009. № 2–3. С. 38–41.

254. *Вершловский С.Г.* Резервы развития толерантности / С.Г. Вершловский, И.А. Персианов // Воспитание культуры мира и межнационального согласия в школьной среде: метод. рек. / С.Г. Вершловский, И.А. Персианов, А.В. Петроченко. СПб., 2009. С. 3–18.

255. *Вершловский С. Г.* Проблема использования форм и видов постдипломного образования в самореализации учителей / С. Г. Вершловский // Постдипломное образование: проблемы развития личности. Материалы VIII междунар. науч.-практ. конф. каф. педагогики и андрагогики. 7–8 апр. 2009 г. / подгот. изд. С. Г. Вершловский [и др.]. СПб., 2009. С. 24–27.

256. Постдипломное образование: проблемы развития личности. 70-летию Санкт-Петербургской Академии постдипломного педагогического образования посвящается: материалы VIII междунар. науч.-практ. конф. кафедры педагогики и андрагогики. 7–8 апр. 2009 г. / подгот. изд. С. Г. Вершловский [и др.]. СПб.: СПб АППО, 2009. 283 с.

257. Школы-лаборатории инновационная форма повышения квалификации: науч.-метод. пособие / под ред. С. Г. Вершловского, Н. Н. Михайловой. СПб.: СПб АППО, 2009. 92 с.

258. *Ветярис В.* Организационно-андрагогическое обеспечение деятельности центра образования взрослых как звена в системе непрерывного образования (на материале Литвы): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08: защищена 16.06.2009 / Виталиус Ветярис; науч. рук. С. Г. Вершловский; СПб АППО. СПб., 2009. 133 с.

2010

259. *Агапова О. В.* Биографический метод в социально-педагогическом исследовании: учеб. пособие / О. В. Агапова, С. Г. Вершловский; СПбАППО, каф. педагогики и андрагогики. СПб., 2010. 52 с.: ил.

260. «Детством призванные» (Об учителях, работающих в школах-лабораториях) / под ред. С. Г. Вершловского, Е. В. Лапшиной; худ. оформл. Е. С. Ковацкой. СПб.: СПб АППО, 2010. 64 с.: ил.

261. На пороге зрелости. Социальный портрет выпускника Санкт-Петербургской школы: учеб.-метод. пособие / под ред. С. Г. Вершловского. СПб.: СПб АППО, 2010. 113 с.

262. *Вершловский С. Г.* Постдипломное образование: проблемы развития личности / С. Г. Вершловский // Новые Знания online. URL: <http://novznania.ru/2011/01/постдипломное-образование-проблемы/#more-348> (дата обращения: 25.04.2017).

263. *Вершловский С. Г.* Система образования взрослых как объект прогнозирования / С. Г. Вершловский // Человек и образование. 2010. № 1. С. 16–21.

264. *Вершловский С. Г.* Теоретические и организационные проблемы постдипломного педагогического образования / С. Г. Вершловский // Педагогика. 2010. № 5. С. 108–114.

265. *Вершловский С. Г.* Системность в социометрии // Проблемы системного исследования педагогического образования: сб. науч. ст. Всерос. науч.-практ. конф. (Санкт-Петербург, 15 апр. 2010 г.) / под общ. ред. И. И. Соколовой. СПб.: УРАО ИПО, 2010. 232 с.: ил.

266. *Вершловский С. Г.* Некоторые особенности позиции современного учителя / С. Г. Вершловский // Ресурсы, обзоры, новости образования (РОНО): электрон. науч.-практ. журнал. 2010. Вып. 6. URL: http://www.eronp.ru/art/all.php?SECTION_ID=42&ELEMENT_ID=157 (дата обращения: 20.01.2021).

267. *Горшкова В. В.* Феномен непрерывного образования / В. В. Горшкова // Педагогика. 2010. № 10. С. 104–106. - Рец. на кн.: Вершловский С. Г. Непрерывное образование: историко-теоретический анализ феномена / С. Г. Вершловский. СПб., 2008. 155 с.

2011

268. *Вершловский С. Г.* Изменения в социально-педагогическом портрете выпускника петербургской школы / С. Г. Вершловский, М. Д. Матюшкина // Вопросы образования. 2011. № 1. С. 99–113.

269. *Вершловский С. Г.* К исследованию профессиональной компетентности преподавателя системы постдипломного педагогического образования / С. Г. Вершловский // Постдипломное педагогическое образование: традиции и инновации: материалы IX междунар. науч.-практ. конф. каф. педагогики и андрагогики, 25 марта 2011 г. / А. Н. Шевелев [и др.]; под ред. С. Г. Вершловского, А. Н. Шевелева. СПб.: СПб АППО, 2011. С. 27–31.

270. *Вершловский С. Г.* Контент-анализ в педагогическом исследовании: учеб. пособие / С. Г. Вершловский, М. Д. Матюшкина. СПб.: СПб АППО, 2011. 56 с.

271. *Вершловский С. Г.* Краткая характеристика научного направления / С. Г. Вершловский // Академия педагогического поиска: учитель – ученик: сб. науч. ст. / под ред. С. В. Алексеева, А. Н. Бакушиной. СПб.: СПб АППО, 2011. Вып. 1, ч. 2. С. 44–45.

272. Постдипломное педагогическое образование: традиции и инновации. Материалы IX междунар. науч.-практ. конф. каф. педагогики и андрагогики, 25 марта 2011 г. / А. Н. Шевелев, С. Г. Вершловский [и др.]. СПб.: СПб АППО, 2011. 245 с.

273. Григоренко Д. Л. Влияние возрастных особенностей учащихся подросткового и раннего юношеского возраста на их ценностное самоопределение / Д. Л. Григоренко; рук. работы С. Г. Вершловский // Академия педагогического поиска: учитель – ученик: сб. науч. ст. / под ред. С. В. Алексеева, А. Н. Бакушиной. СПб.: СПб АППО, 2011. Вып. 1, ч. 2. С. С. 46–50.

274. Петроченко А. В. Некоторые особенности готовности педагогов к социокультурной интеграции иммигрантов в общеобразовательной школе / А. В. Петроченко; рук. работы С. Г. Вершловский // Академия педагогического поиска: учитель – ученик: сб. науч. ст. / под ред. С. В. Алексеева, А. Н. Бакушиной. СПб.: СПб АППО, 2011. Вып. 1, ч. 2. С. 51–53.

275. Лазарян С. С. Проблемы формирования этнической идентичности учащихся в поликультурной среде / С. С. Лазарян; рук. работы С. Г. Вершловский // Академия педагогического поиска: учитель – ученик: сб. науч. ст. / под ред. С. В. Алексеева, А. Н. Бакушиной. СПб.: СПб АППО, 2011. Вып. 1, ч. 2. С. 54–58.

276. Халемская Ю. Г. Системный подход к самоанализу профессионального развития учителя / Ю. Г. Халемская; рук. работы С. Г. Вершловский // Академия педагогического поиска: учитель – ученик: сб. науч. ст. / под ред. С. В. Алексеева, А. Н. Бакушиной. СПб.: СПб АППО, 2011. Вып. 1, ч. 2. С. 58–62.

277. Вершловский С. Г. Методика наблюдения в педагогическом исследовании: учеб. пособие / С. Г. Вершловский. СПб.: СПб АППО, 2011. 58 с.: ил.

278. Вершловский С. Г. О роли некоторых форм и видов постдипломного образования в самореализации учителей / С. Г. Вершловский // Образование через всю жизнь. Непрерывное образование в интересах устойчивого развития: тр. междунар. сотрудничества / Ленингр. гос. ун-т им. А. С. Пушкина, Ин-т теории и истории педагогики Рос. акад. образования [и др.]; под науч. ред. Н. А. Лобанова и В. Н. Скворцова. СПб., 2011. С. 69–72.

279. Андрагогическая компетентность преподавателя системы постдипломного педагогического образования: монография / под ред. С. Г. Вершловского, Г. С. Сухобской. СПб.: СПб АППО, 2011. 125 с.

280. Коновалова Л. В. Формирование и развитие этнокультурной компетентности педагогов в процессе непрерывного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08: дата защиты 22.10.2011 / Л. В. Коновалова; науч. конс. С. Г. Вершловский. Великий Новгород, 2011. 52 с.

281. Посвящение Ученому: (к юбилею Семена Григорьевича Вершловского): [к 80-летию д-ра пед. наук, проф., действ. чл. Акад. гуманитар. наук, зав. лаб. Ин-та образования взрослых Рос. акад. образования (1963–1999 гг.), науч. рук. Санкт-Петербург. акад. постдиплом. пед. образования] // Человек и образование: акад. вестн. Ин-та образования взрослых Рос. акад. образования. 2011. № 1(26). С. 163–164.

282. Постдипломное педагогическое образование: традиции и инновации: итог. материалы IX междунар. науч.-практ. конф. 25 марта 2011 г. / под ред. С. Г. Вершловского, А. Н. Шевелева. СПб.: СПб АППО, 2011. 26 с.

2012

283. Агапова О. В. Биографический метод в социально-педагогическом исследовании. Школа молодого исследователя: учеб. пособие / О. В. Агапова, С. Г. Вершловский. 2-е изд. СПб.: СПб АППО, 2012. 52 с.: ил.

284. Вершловский С. Г. Непрерывное образование. Историко-теоретический анализ феномена: монография / С. Г. Вершловский. СПб.: СПб АППО, 2012. 154 с.

285. Вершловский С. Г. Образование взрослых: теоретические и методологические проблемы / С. Г. Вершловский // Непрерывное образование. 2012. № 1. С. 23–30.

286. Петербургские школы-лаборатории: творческий поиск : науч.-метод. пособие / под ред. С. Г. Вершловского, Т. В. Щербовой. СПб.: СПб АППО, 2012. 99 с.

287. Вершловский С. Г. Постдипломное образование: вызовы времени / С. Г. Вершловский // Академический вестник: науч. журн. СПб АППО. 2012. Вып. 1–2 (18–19). С. 25–30.

288. Вершловский С. Г. Становление андрагогики как науки / С. Г. Вершловский // Педагогика. 2012. № 5. С. 35–43.

289. *Вершловский С.Г.* Петербургское учительство: традиции и современное состояние / С.Г. Вершловский, А.Н. Шевелев // Ресурсы, обзоры, новости образования (РОНО) : электрон. науч.-практ. журнал. 2012. Вып. 16 (сентябрь). URL: http://erono.ru/art/?ELEMENT_ID=1488 (дата обращения: 20.01.2021).

290. *Вершловский С.Г.* Петербургское учительство: традиции и современное состояние (продолжение) / С.Г. Вершловский, А.Н. Шевелев // Ресурсы, обзоры, новости образования (РОНО): электрон. науч.-практ. журнал. 2012. Вып. 17 (декабрь). URL: http://erono.ru/art/?ELEMENT_ID=1548 (дата обращения: 20.01.2021).

291. Язык педагогического исследования: учеб. пособие / под ред. С.Г. Вершловского. СПб.: СПб АППО, 2012. 70 с.

2013

292. *Вершловский С.Г.* Актуальные направления выявления, сопровождения и развития одаренности детей / С.Г. Вершловский // Одаренный ребенок: формула успеха: [сб.] / [сост. А.В. Белоусова, Д.А. Кузьмин, О.Ю. Щилина]. СПб.: ЦПКС «Информационно-методический центр» Московского р-на Санкт-Петербурга, 2013.

293. Андрагогическая компетентность педагога: практические аспекты: монография / под науч. ред. С.Г. Вершловского, А.Н. Шевелева. СПб.: СПб АППО, 2013. 135 с.

294. *Вершловский С.Г.* Взрослость как категория андрагогики / С.Г. Вершловский // Вопросы образования. 2013. № 2. С. 285–297.

295. *Вершловский С.Г.* Голоса поколения. Социальный портрет выпускника санкт-петербургской школы: учеб.-метод. пособие / С.Г. Вершловский, М.Д. Матюшкина; под ред. С.Г. Вершловского. СПб.: СПб АППО, 2013. 90 с.

296. *Вершловский С.Г.* Научный язык современной педагогической теории / С.Г. Вершловский // Образовательные вызовы современности: тенденции развития педагогического исследования: науч.-практ. конф. аспирантов, соискателей, докторантов, науч. рук., молодых ученых 11 июня 2013 г. СПб., 2013. С. 9–10.

297. *Вершловский С.Г.* Петербургские школы-лаборатории: инновационное развитие / С.Г. Вершловский, Т.В. Щербова // Академический вестник: науч. журн. СПб АППО. 2013. № 3 (22). С. 53–56.

298. *Вершловский С.Г.* Постдипломному педагогическому образованию: быть или не быть? / С.Г. Вершловский // Постдипломное образование: ресурсы инновационного развития: материалы междунар. науч.-практ. конф. каф. педагогики и андрагогики 9 апр. 2013 г. / под ред. С.Г. Вершловского, А.Н. Шевелева. СПб., 2013. С. 30–32.

299. Постдипломное образование: ресурсы инновационного развития: материалы междунар. науч.-практ. конф. кафедры педагогики и андрагогики 9 апр. 2013 г. / под ред. С.Г. Вершловского, А.Н. Шевелева. СПб.: Культ-Информ-Пресс, 2013. 255 с.

300. Алгоритм профессиональной успешности педагога: учебно-методическое пособие / под ред. Л.А. Флоренковой, Т.В. Щербовой. СПб.: Петрополис, ГБОУ СОШ 323, 2013. 156 с.

301. *Вершловский С.Г.* К вопросу об андрагогической компетентности специалистов, обучающихся взрослых / С.Г. Вершловский // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития: материалы 11-й междунар. конф.: в 2 ч. / сост. Н.А. Лобанов; под науч. ред. Н.А. Лобанова и В.Н. Скворцова; ЛГУ им. А.С. Пушкина, НИИ соц.-экон. и пед. пробл. непрерыв. образования. Вып. 11. СПб., 2013. Ч. I. 277–281.

302. *Вершловский С.Г.* Чем мне дорог Дворец пионеров / С.Г. Вершловский // Дворец XXI века / ред.-сост. Г. Чернякова. СПб.: СПб ГДТЮ, 2012. С. 13–17.

303. *Матюшкина М.Д.* Проспективная оценка качества постдипломного педагогического образования: дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.01 / М.Д. Матюшкина; науч. конс. С.Г. Вершловский. СПб., 2013. 369 с.

304. *Марон А.Е.* Формирование и актуальные проблемы исследования Института образования взрослых РАО: исторические вехи / А.Е. Марон // Человек и образование. 2013. № 3. С. 11–14. В тексте о С.Г. Вершловском.

2014

305. *Вершловский С.Г.* Андрагогика: учеб.-метод. пособие / С.Г. Вершловский. СПб.: СПб АППО, 2014. 147 с.
306. *Вершловский С.Г.* Педагогический эксперимент: учеб.-метод. пособие / С.Г. Вершловский. СПб.: СПб АППО, 2014. 85 с.
307. *Вершловский С.Г.* Лидеры образования и просвещения взрослых : [о рук. и науч. деятельности НИИ общ. образования взрослых в Ленинграде (позднее Ин-т взрослых в Санкт-Петербурге) в 60-е 90-е гг. XX в.] / С.Г. Вершловский // Человек и образование. 2014. № 3. С. 155–158.
308. *Вершловский С.Г.* О проблемах молодых учителей [Электронный ресурс]: беседа / С.Г. Вершловский; вед. В.Е. Фрадкин, Н.Н. Мухина // Информатизация. Образование. Качество: электрон. образоват. альманах / СПбЦОКОиИТ. Режим доступа: <http://iok.rcokoit.ru/publication.htm?pub=1> (25.04.2017).
309. *Вершловский С.Г.* Петербургские школы-лаборатории: инновационное развитие / С.Г. Вершловский, Т.В. Щербова // Академический вестник: науч. журн. СПб АППО. 2014. Вып. 1 (24). С. 8–11.
310. *Вершловский С.Г.* Преподаватель системы постдипломного образования как андрагог / С.Г. Вершловский // Человек и образование. 2014. № 1(38). С. 4–7.
311. *Вершловский С.Г.* Стандартизация, унификация, упрощение мышления.... Школа это фокус, в котором отражаются проблемы общества: беседа / С.Г. Вершловский; вел А. Витковский // Первое сентября. 2014. № 11. URL: <http://ps.1september.ru/article.php?ID=201401104> (дата обращения: 25.04.2017).
312. *Вершловский С.Г.* Инновация как педагогический феномен / С.Г. Вершловский // Инновационный потенциал районной системы образования / сост. Д.А. Кузьмин. СПб.: ИМЦ Московского района СПб., 2014. С. 3–4.
313. *Лазарян С.С.* Формирование этнической идентичности учащихся в поликультурной среде в процессе дополнительного (на материале учебного Центра армянской диаспоры Санкт-Петербурга): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: дата защиты 14.05.2014 / С.С. Лазарян; науч. рук. С.Г. Вершловский. Вел. Новгород, 2014. 24 с.

2015

314. *Вершловский С.Г.* Проблемы формирования компетентности преподавателей, обучающихся взрослых с использованием маркетинговых технологий / С.Г. Вершловский // Педагогика. 2015. № 3. С. 76–82.
315. *Вершловский С.Г.* Мир ценностей выпускников петербургских школ / С.Г. Вершловский // Непрерывное образование в Санкт-Петербурге. 2015. № 1 (1). С. 45–53.
316. *Вершловский С.Г.* Учитель: факторы удовлетворенности работой / С.Г. Вершловский // Непрерывное образование. 2015. Вып. 3 (13). С. 4–13.

2016

317. *Сизинцева Е.П.* Педагогическое сопровождение индивидуального прогресса обучающихся в проектной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.П. Сизинцева; науч. рук. С.Г. Вершловский. Тверь, 2016. 198 с.
318. *Окерешко А.В.* Стимулирование педагогов к информальному образованию в процессе повышения их квалификации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А.В. Окерешко; науч. рук. С.Г. Вершловский. Вел. Новгород, 2016. 263 с.

2017

319. Методика педагогического исследования: учеб.-метод. пособие / С.Г. Вершловский, А.С. Роботова, С.А. Писарева [и др.] ; под науч. ред. С.Г. Вершловского. СПб.: СПб АППО, 2017. 247 с.
320. Семен Григорьевич Вершловский (27 января 1931, Ленинград – 10 октября 2015, Санкт-Петербург): [ред. ст.] // Непрерывное образование. 2017. Вып. 2 (20). С. 4–5.
321. Семен Григорьевич Вершловский [краткая биографическая справка, перечень изданий автора из фонда библиотеки] // Образование. Наука. Культура. Биобиблиографическая интернет-энциклопедия

по педагогике и психологии «Педагоги и психологи мира» / ГНПБ им. К. Д. Ушинского РАО. URL : <http://www.dates.gnpbu.ru/4-9/Vershlovsky/Vershlovsky.html> (дата обращения: 15.02.2021).

322. *Жебровская О. О.* Возможности развития андрагогических идей С. Г. Вершловского / О. О. Жебровская // Непрерывное образование. 2017. Вып. 2 (20). С. 13–16.

323. *Илакявичус М. Р.* Ценности и смыслы методологии С. Г. Вершловского и современная практика образования взрослых / М. Р. Илакявичус // Непрерывное образование. 2017. Вып. 2 (20). С. 90–92.

324. *Матюшкина М. Д.* Опыт построения прогноза развития непрерывного образования / М. Д. Матюшкина // Непрерывное образование. 2017. Вып. 2 (20). С. 6–12.

325. Библиографический указатель научных трудов, публикаций Семена Григорьевича Вершловского / [сост. Э. Б. Латынская] // Непрерывное образование. 2017. Вып. 2 (20). С. 95–114.

2018

326. *Королева Е. Г.* Педагогическое наследие С. Г. Вершловского в свете развития современного образования // Наследие отечественной педагогики как ресурс инновационного развития российского образования в XXI веке (к 100-летию со дня рождения В. А. Сухомлинского) Вологда, 18–19 октября 2018 года Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием : сборник трудов конференции. Вологда: Вологодский государственный университет, 2018. С. 25–28.

2020

327. Вершловский Семен Григорьевич: [ред. статья]. URL: <https://yandex.ru/turbo/google-info.org/s/6039705/1/vershlovskiy-semen-grigorevich.html>. (дата обращения: 02.02.2021).

328. *Вершинина Н. А.* Андрагогические компетенции преподавателей педагогических вузов как проблема современного высшего образования / Н. А. Вершинина, Ю. В. Лагутина // Человек и образование. 2020. № 1. С. 119–125.

329. *Даутова О. Б.* Педагогическое наследие профессора С. Г. Вершловского и его вклад в развитие андрагогики / О. Б. Даутова, Е. Ю. Игнатъева, Н. Н. Кузина // Человек и образование. 2020. № 1. С. 104–109.

330. *Ермолаева М. Г.* Инновационные модели взаимодействия участников постдипломного педагогического образования / М. Г. Ермолаева // Человек и образование. 2020. № 1. С. 110–118.

Смольников В. Ю. Практика взаимодействия кафедры педагогики и андрагогики Санкт-петербургской академии постдипломного педагогического образования и образовательных учреждений Санкт-Петербурга / В. Ю. Смольников, Н. Н. Головатая // Человек и образование. 2020. № 1. С. 126–131.

2021

331. *Вершловский С. Г.* Современные педагогические теории: курс лекций. Санкт-Петербург, май-октябрь 2015 г. [10 тем [лекций] / С. Г. Вершловский. Устная речь: аудио // Центр АНЭКС. Проект День с Легендой. Вторая легенда. Семен Григорьевич Вершловский. Курс лекций «Современные педагогические теории». 10 тем. URL : <http://pro.aneks.center/index.php/projects/legenda/den-s-s-g-vershlovskim> (дата обращения: 02.02.2021).

332. «Вершловские чтения: обращаясь к настоящему» : научно-практическая онлайн-конференция. 27 января 2021 г. / Центр «АНЭКС», СПб АППО ; вед. Т. В. Щербова. Текст. Изображение. Устная речь : электронные // Центр АНЭКС. Проект День с Легендой. Вторая легенда. Семен Григорьевич Вершловский. «Вершловские чтения: обращаясь к настоящему». URL: <http://pro.aneks.center/index.php/projects/legenda/den-s-s-g-vershlovskim/itogi>. (дата обращения: 02.02.2021).

333. *Алексеев С. В.* Профессор С. Г. Вершловский как наставник научной карьеры / С. В. Алексеев, С. М. Шингаев. Видеозапись // «Вершловские чтения: обращаясь к настоящему»: научно-практическая онлайн-конференция 27 января 2021 г. / Центр «АНЭКС», СПб АППО; вед. чтений Т. В. Щербова. URL: <http://pro.aneks.center/index.php/projects/legenda/den-s-s-g-vershlovskim/itogi>. (дата обращения: 02.02.2021).

334. День с Легендой. Вторая легенда. Семен Григорьевич Вершловский (27 января 1931, Ленинград – 10 октября 2015, Санкт-Петербург). Вершловские чтения: обращаясь к настоящему: видеоматериалы чтения; Хронология важнейших событий карьеры; Научное наследие ; Курс лекций «Современные педагогические теории». 10 тем / СПб АППО, Центр ДПО «АНЭКС». Текст. Изображение. Устная

речь: электронные // Центр АНЭКС. Проект День с Легендой. URL: <http://pro.aneks.center/index.php/projects/legenda/den-s-s-g-vershlovskim> (дата обращения: 02.02.2021).

Ермолаева М.Г. Приглашение к творчеству. Семен Григорьевич в пространстве культуры... / М.Г. Ермолаева. Видеозапись // «Вершловские чтения: обращаясь к настоящему»: научно-практическая онлайн-конференция 27 января 2021 г. / Центр «АНЭКС», СПб АППО; вед. чтений Т.В. Щербова. URL: <http://pro.aneks.center/index.php/projects/legenda/den-s-s-g-vershlovskim/itogi>. (дата обращения 02.02.2021).

335. *Жебровская О.О.* Андрагогика: взрослое отношение к образованию / О.О. Жебровская. Видеозапись // «Вершловские чтения: обращаясь к настоящему»: научно-практическая онлайн-конференция 27 января 2021 г. / Центр «АНЭКС», СПб АППО; вед. чтений Т.В. Щербова. URL: <http://pro.aneks.center/index.php/projects/legenda/den-s-s-g-vershlovskim/itogi>. (дата обращения: 02.02.2021).

336. *Лебедев О.Е.* О друге, коллеге, ученом / О.Е. Лебедев. Видеозапись // «Вершловские чтения: обращаясь к настоящему»: научно-практическая онлайн-конференция 27 января 2021 г. / Центр «АНЭКС», СПб АППО; вед. чтений Т.В. Щербова. URL: <http://pro.aneks.center/index.php/projects/legenda/den-s-s-g-vershlovskim/itogi> (дата обращения: 02.02.2021).

337. *Шевелев А.Н.* [Приветственное слово]. Видеозапись // «Вершловские чтения: обращаясь к настоящему»: научно-практическая онлайн-конференция 27 января 2021 г. / Центр «АНЭКС», СПб АППО; вед. чтений Т.В. Щербова. URL: <http://pro.aneks.center/index.php/projects/legenda/den-s-s-g-vershlovskim/itogi> (дата обращения: 02.02.2021).

Шингаев С.М. Непрерывное образование взрослых на разных этапах жизнедеятельности в трудах С.Г. Вершловского. Видеозапись / С.М. Шингаев // «Вершловские чтения: обращаясь к настоящему»: научно-практическая онлайн-конференция 27 января 2021 г. / Центр «АНЭКС», СПб АППО; вед. чтений Т.В. Щербова. URL: <http://pro.aneks.center/index.php/projects/legenda/den-s-s-g-vershlovskim/itogi> (дата обращения: 02.02.2021).

**Диссертации кандидатские и докторские,
выполненные под научным руководством С. Г. Вершловского.**

КАНДИДАТСКИЕ

1. *Ерош Н.Т.* Совместная воспитательная работа вечерней школы и производства по формированию у учащихся положительных мотивов трудовой деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.Т. Ерош; науч. рук. С.Г. Вершловский; Мин. гос. пед. ин-т им. А.М. Горького. Минск: [Б. и.], 1972. 16 с.

2. *Бисько А.Т.* Социально-педагогические условия повышения общеобразовательного уровня работающей сельской молодежи: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.Т. Бисько; науч. рук. С.Г. Вершловский; Ленингр. гос. пед. ин-т им. А.И. Герцена. Л.: [Б. и.], 1974. 20 с.

3. *Ходаков А.И.* Социально-педагогические условия адаптации молодого рабочего в производственном коллективе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.И. Ходаков; науч. рук. С.Г. Вершловский; Ленингр. пед. ин-т им. А.И. Герцена. Л.: [Б. и.], 1976. 25 с.

4. *Римская И.Н.* Взаимосвязь социальных и педагогических факторов в формировании потребности личности в образовании в условиях развитого социализма: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.02 / И.Н. Римская; науч. рук. С.Г. Вершловский. М.: [Б. и.], 1978. 16 с.

5. *Санкин Л.А.* Педагогическое руководство адаптацией молодых рабочих в производственном коллективе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.А. Санкин; науч. рук. С.Г. Вершловский; НИИ ООБ АПН СССР. Л., 1978. 256 с.

6. *Паукин А.Л.* Социально-педагогические условия формирования активной жизненной позиции рабочей молодежи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.Л. Паукин; науч. рук. С.Г. Вершловский; НИИ ООБ АПН СССР: защищена 28.03.1979. Л., 1979. 217 с.

7. *Бармашова Т.М.* Педагогическая интерпретация массовой информации как условие совершенствования профессиональной деятельности молодого учителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: защищена 22.06.1981 / Т.М. Бармашова; науч. рук. С.Г. Вершловский; НИИ ООБ АПН СССР. Л., 1981. 207 с.

8. *Соколова Е.И.* Формирование социально-педагогической ориентации руководителей СПТУ в процессе изучения производственной адаптации молодых рабочих: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.И. Соколова; науч. рук. С.Г. Вершловский; НИИ ООБ АПН СССР. Л., 1988. 245 с.

9. *Воронцова В.Г.* Развитие социально-педагогических ориентаций учителей в процессе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: дата защиты 12.12.1990 / В.Г. Воронцова; науч. рук. С.Г. Вершловский. Л., 1990. 15 с.

10. *Гоголева В.В.* Общение в сфере досуга как условие профессионального становления молодых учителей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В.В. Гоголева; науч. рук. С.Г. Вершловский; НИИ НОВ АПН СССР. Л., 1990. 215 с.

11. *Димура И.Н.* Социально-педагогические условия формирования профессиональной устойчивости молодых учителей (на материале сельской школы): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И.Н. Димура; науч. рук. С.Г. Вершловский; НИИ ООБ АПН СССР. Л., 1990. 227 с.

12. *Косенко Н.В.* Самообразование молодого учителя как условие непрерывности его образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.В. Косенко; науч. рук. С.Г. Вершловский; НИИ ООБ АПН СССР. Л., 1990. 204 с.: ил.

13. *Федорец Н.А.* Социально-педагогические условия повышения общественного престижа общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.А. Федорец; науч. рук. С.Г. Вершловский; НИИ НОВ АПН СССР. Л., 1990. 181 с.

14. *Петряевская Л.Г.* Непрерывное образование как условие преодоления кризисов профессионального развития учителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: защищена 23.12.1994 / Л.Г. Петряевская; науч. рук. С.Г. Вершловский; РАО ИОВ. СПб., 1994. 175 с.: ил.

15. *Попов Е.Б.* Социально-педагогические аспекты гуманизации школьного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: дата защиты 20.01.1995 / Е.Б. Попов; науч. рук. С.Г. Вершловский; РГПУ. СПб., 1994. 18 с.

16. *Башарина Л.А.* Педагогическая диагностика как условие совершенствования профессионального мастерства учителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: защищена 25.12.1996 / Л.А. Башарина; науч. рук. С.Г. Вершловский; СПбГУПМ. СПб., 1996. 130 с., [30] с. прил.

17. *Коновалова Л.В.* Профессиональное становление молодых учителей в условиях многонационального региона: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: защищена 05.11.1997 / Л.В. Коновалова; науч. рук. С. Г. Вершловский; РАО ИОВ. СПб., 1997. 158 с.: ил.
18. *Королева Е.Г.* Социально-педагогический анализ процесса феминизации педагогических кадров: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: защищена 06.03.1998 / Е.Г. Королева; науч. рук. С.Г. Вершловский; РАО ИОВ. СПб., 1998. 182 с.
19. *Стуканов А.А.* Коммуникативная деятельность учителя в учебном процессе (социально педагогический анализ): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: защищена 24.06.1998 / А.А. Стуканов; науч. рук. С.Г. Вершловский; СПбГУПМ. СПб., 1998. 252 с.
20. *Владимирская О.Д.* Социально-педагогические условия организации деятельности экстерната как образовательного учреждения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: защищена 07.05.1999 / О.Д. Владимирская; науч. рук. С. Г. Вершловский; РАО ИОВ. СПб., 1999. 222 с.
21. *Эрлих О.В.* Модель согласования целей субъектами педагогического процесса в условиях современной школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: защищена 16. 06.1999 / О.В. Эрлих; науч. рук. С.Г. Вершловский; СПбГУПМ. СПб., 1999. 161 с.
22. *Персианов И.А.* Социальное развитие школьников в процессе обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: защищена 16.06.2000 / И.А. Персианов; науч. рук. С.Г. Вершловский; РАО ИОВ. СПб., 2000. 235 с.: ил.
23. *Миронова Л.Р.* Формирование родительской рефлексии в процессе взаимодействия семьи и дошкольного образовательного учреждения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: защищена 19.10.2004 / Л.Р. Миронова; науч. рук. С. Г. Вершловский; СПб АППО. СПб., 2004. 170 с.
24. *Нефедова В.И.* Постдипломное образование руководителей образовательных учреждений как андрагогический процесс: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08: защищена 21.12.2004 / В.И. Нефедова; науч. рук. С.Г. Вершловский; СПб АППО. СПб., 2004. 216 с.
25. *Ноговицына Ю.Е.* Социально-педагогические условия формирования ценностного отношения учащихся к процессу обучения (на материалах республики Саха (Якутия)): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: защищена 22.11.2005 / Ю.Е. Ноговицына; науч. рук. С.Г. Вершловский; СПб АППО. СПб., 2005. 207 с.
26. *Орлова О.В.* Развитие толерантности учащихся в условиях педагогических мастерских: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: защищена 17.10.2006 / О.В. Орлова; науч. рук. С.Г. Вершловский; СПб АППО. СПб., 2006. 205 с.
27. *Мальшева М.А.* Становление вариативной системы постдипломного педагогического (управленческий аспект): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08: защищена 18.03.2008 / М.А. Мальшева; науч. рук. С.Г. Вершловский; СПб АППО. СПб., 2008. 196 с.
28. *Ветярис В.* Организационно-андрагогическое обеспечение деятельности центра образования взрослых как звена в системе непрерывного образования (на материале Литвы): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08: защищена 16.06.2009 / В. Ветярис; науч. рук. С.Г. Вершловский; СПб АППО. СПб., 2009. 133 с.
29. *Петроченко А.В.* Педагогические условия социокультурной интеграции иммигрантов в общеобразовательной школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.В. Петроченко; науч. рук. С.Г. Вершловский. СПб., 2012. 212 с.
30. *Григоренко Д.Л.* Ценностное самоопределение учащихся подросткового возраста в процессе школьного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Д.Л. Григоренко; науч. рук. С.Г. Вершловский. СПб., 2013. 235 с.
31. *Лазарян С.С.* Формирование этнической идентичности учащихся в поликультурной среде в процессе дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С.С. Лазарян; науч. рук. С.Г. Вершловский. Вел. Новгород, 2014. 160 с.
32. *Сизинцева Е.П.* Педагогическое сопровождение индивидуального прогресса обучающихся в проектной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.П. Сизинцева; науч. рук. С.Г. Вершловский. Тверь, 2016. 198 с.
33. *Окерешко А.В.* Стимулирование педагогов к информальному образованию в процессе повышения их квалификации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А.В. Окерешко; науч. рук. С. Г. Вершловский. Вел. Новгород, 2016. 263 с.

ДОКТОРСКИЕ

1. *Прокопюк В.* Самообразование учителей в контексте гуманистической парадигмы развития человека: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01: защищена 26.04.1996 / Влодзимеж Прокопюк; науч. конс. С.Г. Вершловский; РАО ИОВ. СПб., 1996. 281 с.

2. *Тимофеева Р.Е.* Национальная культура в последипломном образовании педагогов (на примере Республики Саха): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01: защищена 10.04.1998 / Р.Е. Тимофеева; науч. конс. С.Г. Вершловский; РАО ИОВ. СПб., 1998. 282 с.

3. *Лебедева С.С.* Теоретико-прогностическая модель инвалидов как социальной группы: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01: защищена 15.10.2002 / С.С. Лебедева; науч. конс. С.Г. Вершловский; СПбГУПМ. СПб., 2002. 345 с.

4. *Даринская Л.А.* Гуманитарные основания развития творческого потенциала учащихся: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01: защищена 21.02.2006 / Л.А. Даринская; науч. конс. С.Г. Вершловский; СПб АППО. СПб., 2006. 424 с.

5. *Попов Е.Б.* Гуманистическая педагогика в образовательной действительности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01: защищена 09.10.2007 / Е.Б. Попов; науч. конс. С.Г. Вершловский; РГПУ им. А.И. Герцена. СПб., 2007. 46 с.

6. *Коновалова Л.В.* Формирование и развитие этнокультурной компетентности педагогов в процессе непрерывного: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08: дата защиты 22.10.2011 / Л.В. Коновалова; науч. конс. С.Г. Вершловский. Вел. Новгород, 2011. 52 с.

7. *Матюшкина М.Д.* Перспективная оценка качества постдипломного педагогического образования: дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.01 / М.Д. Матюшкина; науч. конс. С.Г. Вершловский. СПб., 2013. 369 с.

АННОТАЦИИ

***Игнатъева Г. А.* Андрагогика Семена Григорьевича Вершловского – социально-педагогическое открытие для образования взрослых XXI века**

Автором рассматриваются ключевые концепты научной школы С. Г. Вершловского, имеющие социокультурную, научную и практическую значимость и составляющие теоретико-методологическую основу для разработки новых способов и механизмов андрагогической подготовки научных кадров и построения образовательной практики в условиях постдипломного образования педагогов.

Ключевые слова: андрагогика; непрерывное образование взрослых; постдипломное образование педагогов.

***Ignatyeva G. A.* Andragogy of Semyon Grigoryevich Vershlovsky – a social and pedagogical discovery for adult education in the XXI century**

The author considers the key concepts of the scientific school of S. G. Vershlovsky, which have socio-cultural, scientific, and practical significance and form the theoretical and methodological basis for the development of new methods and mechanisms for andragogical training of scientific manpower and building educational practice in the conditions of teachers' postgraduate education.

Keywords: andragogy; continuing adult education; postgraduate education for teachers.

***Шингаев С. М., Кирилова С. А.* Непрерывное образование взрослых в трудах С. Г. Вершловского**

Статья посвящена анализу научного наследия доктора педагогических наук, профессора Семена Григорьевича Вершловского, прежде всего с точки зрения становления и развития такой темы, как непрерывное образование взрослых. Рассматриваются ключевые работы по данной теме и их основное содержание. Описываются важнейшие положения андрагогики, имеющие отношение к каждому этапу жизнедеятельности человека.

Ключевые слова: непрерывное образование; профессиональное самоопределение; школьное обучение; профессиональное обучение; адаптация; обучение взрослых.

***Shingayev S. M., Kirilova S. A.* Continuing adult education in the works of S. G. Vershlovsky**

The present article is concerned with the analysis of the scientific heritage of the Doctor of Education, Professor Semyon Grigoryevich Vershlovsky, primarily from the point of view of the formation and development of such a topic as continuing adult education. The authors of the article consider the key works on this topic and their main content, describe the most important provisions of andragogy that are relevant to each stage of human life.

Keywords: continuing education; professional self-determination; schooling; professional education; adaptation; adult education.

***Жебровская О. О.* Андрагогика: взрослое отношение к образованию**

В статье представлены некоторые идеи андрагогики (на основе работ С. Г. Вершловского), сравниваются педагогическая и андрагогическая модели обучения, анализируются возможности адаптации андрагогической модели для общего и высшего профессионального образования. Сделано предположение о том, что ядром андрагогической модели обучения являются *self-skills*, экзистенциальные навыки.

Ключевые слова: андрагогика; *self-skills*; андрагогическая модель обучения.

Zhebrovskaya O. O. Andragogy: grown-up attitude to education

The article presents some ideas of andragogy (based on the works of S. G. Vershlovsky), compares the pedagogical and andragogical teaching models, analyzes the possibilities of adapting the andragogical model for general and higher professional education. It is assumed that self-skills and existential skills are the core of the andragogical learning model.

Keywords: andragogy; self-skills; andragogical learning model.

Смольников В. Ю. Этюды к портрету ученого

Автором рассматриваются различные аспекты личности и научной деятельности ученого-андрагога С. Г. Вершловского. Сделана попытка обобщения характеристик личности ученого на основе понятия ипостаси. Проведен анализ литературных ссылок в монографии С. Г. Вершловского «Непрерывное образование» в связи с темой «Учитель будущего».

Ключевые слова: учитель будущего; интеграция; метапредметность; ипостась; гармония; личность.

Smolnikov V. Yu. Etudes to the portrait of a scientist

The author examines various aspects of the personality and scientific activity of the andragogy scientist S. G. Vershlovsky. An attempt is made to generalize the characteristics of a scientist's personality based on hypostasis concept. The analysis of literary references in S. G. Vershlovsky's monograph "Continuing education" in connection with the topic "Teacher of the Future" is carried out.

Keywords: teacher of the future; integration; metadisciplinary; hypostasis; harmony; personality.

Матюшкина М. Д. Исследование некоторых аспектов цифровой грамотности в проекте «Выпускник петербургской школы»

В статье исследуется проблема цифровой грамотности, включающей аспекты информационной, компьютерной, сетевой и медиаграмотности. Подчеркивается связь цифровой грамотности с общей грамотностью и коммуникативными умениями. Продемонстрировано, как различные аспекты грамотности исследовались в масштабном проекте «Выпускник петербургской школы», проводимом долгие годы под руководством С. Г. Вершловского. Приведены результаты последних лет исследования, показаны основные тенденции динамики различных компонент цифровой грамотности выпускников.

Ключевые слова: цифровая грамотность выпускников школ; функциональная грамотность; информационная грамотность.

Matyushkina M. D. Research of some aspects of digital literacy in the project "St. Petersburg school leaver"

The present article examines the problem of digital literacy, including aspects of information, computer, network, and media literacy. The connection of digital literacy with general literacy and communication skills is emphasized. It is demonstrated how various aspects of literacy were studied in the large-scale project "St. Petersburg school Graduate", conducted for many years under the authority of S. G. Vershlovsky. The results of recent years of research are presented, the main trends in the dynamics of various components of digital literacy among graduates are shown.

Keywords: digital literacy of school leavers; functional literacy; information literacy.

Мылова И. Б. Социально значимые приоритеты реализации программ среднего профессионального образования в дистанционном формате

Статья посвящена проблеме реализации образовательного процесса в дистанционном формате с учетом социально значимых приоритетов. Содержание статьи отражает результаты исследования СПб АППО о внедрении в период пандемии дистанционных технологий в практику работы профессиональных образовательных организаций, подведомственных Комитету по образованию Санкт-Петербурга. Обозначены ключевые позиции для внесения коррективов в организацию профессионального образования в дистанционном режиме.

Ключевые слова: дистанционное обучение; среднее профессиональное образование; цифровая трансформация образования; дистанционные образовательные технологии; цифровая образовательная среда.

Mylova I. B. Socially significant priorities for the implementation of secondary vocational education programs in the distance format

The article is devoted to the problem of implementing the educational process in a distance format, considering socially significant priorities. The content of the article reflects the results of a study by St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education on the introduction of distance learning technologies into the practice of vocational educational organizations subordinate to the Education Committee of St. Petersburg during the pandemic. The key positions for adjusting the organization of vocational education in the distance mode are outlined.

Keywords: distance learning; secondary vocational education; digital transformation of education; distance learning technologies; digital educational environment.

Алексеев С. В. С. Г. Вершловский и современная проблема профессионального наставничества

Автором предпринята попытка осмысления современной тенденции наставничества в системе образования, анализируется вклад профессора Семена Григорьевича Вершловского в теорию и практику реализации идей наставничества.

Ключевые слова: педагогическая наука; андрагогика; профессиональные дефициты; научные дефициты; наставничество.

Alekseyev S. V. Professor S. G. Vershlovsky and the modern problem of professional mentoring

The author attempts to understand the current trend of mentoring in the education system, analyzes the contribution of Professor Semyon Grigoryevich Vershlovsky to the theory and practice of implementing the ideas of mentoring.

Keywords: pedagogical science; andragogy; professional deficits; scientific deficits; mentoring.

Коробкова Е. Н. Неформальное образование педагогов в условиях формальных образовательных систем

Рассматривая возможные сценарии развития образовательных систем в ближайшем будущем, многие исследователи отдают приоритет варианту государственно-общественного развития. На наш взгляд, перевод этой идеи из области теории в реальную педагогическую деятельность связан с разработкой практик неформального образования и внедрением их в традиционный образовательный процесс. В статье рассматриваются возможные подходы к реализации этой идеи в условиях постдипломного педагогического образования на примере деятельности Санкт-Петербургской академии постдипломного образования и, в частности, кафедры культурологического образования.

Ключевые слова: «учение длиною в жизнь»; неформальное образование; образование взрослых; дополнительное профессиональное образование; повышение квалификации педагогов в области культурологического и художественно-эстетического образования.

Korobkova E. N. Non-formal education of teachers in the context of formal educational systems

Considering possible scenarios for the development of educational systems in the near future, many researchers give priority to the option of state-social development. In our opinion, the transfer of this idea from the field of theory to real pedagogical activity is associated with the development of non-formal education practices and their implementation in the traditional educational process. The present article considers possible approaches to the implementing this idea in the conditions of postgraduate pedagogical education on the example of the activities of the St. Petersburg Academy of Postgraduate Education and, in particular, the Department of Cultural Studies

Keywords: “lifelong learning”; non-formal education; adult education; additional professional education; professional development of teachers in the field of culturological and artistic and aesthetic education.

Владимирская О. Д., Лузанова Н. Н. Гуманитарные технологии в повышении квалификации учителей в условиях онлайн-обучения

В статье анализируется опыт организации повышения квалификации в условиях онлайн-обучения с использованием гуманитарных технологий (*Human Technologies*) в целях создания условий для свободного общения, разработки и реализации современных образовательных проектов.

Ключевые слова: гуманитарные технологии; дистанционное обучение; повышение квалификации; формальное и неформальное образование.

Vladimirskaya O.D., Luzanova N.N. Human Technologies in teachers' professional development in the context of online learning

The present article analyzes the experience in organizing professional development in the context of online learning using Human Technologies to create conditions for free communication, development and implementing modern educational projects.

Keywords: human technologies; distance learning; training; formal and informal education.

Верстукова Е. Н. Андрагогическое сопровождение деятельности молодых педагогов на этапах адаптации и интеграции в профессию

Автором приводится краткое теоретическое обоснование сути андрагогического сопровождения молодых педагогов на этапах адаптации и интеграции к профессиональной деятельности. Представлен анализ результатов опроса педагогов-практиков для выявления того значения, которое они придают сопровождению молодых педагогов, соотнесены теоретическая обоснованность андрагогического подхода в сопровождении молодых педагогов и осознание педагогами-практиками необходимости его применения.

Ключевые слова: андрагогическое сопровождение; молодые педагоги; профессиональная адаптация; профессиональная интеграция.

Verstukova E. N. Andragogical support for the activities of young teachers at the stages of adaptation and integration into the profession

The author provides a brief theoretical justification of the essence of andragogical support for young teachers at the stages of adaptation and integration to professional activity. The article presents an analysis of the results of a survey of teachers-practitioners to identify the importance that they attach to the support of young teachers, correlates the theoretical validity of the andragogical approach in the support of young teachers and the awareness of teachers-practitioners of the need for its application.

Keywords: andragogical support; young teachers; professional adaptation; professional integration.

Ахмиева Г. Р. Непрерывное образование как социальное явление

Статья посвящена вопросам непрерывного образования взрослых как социального явления на различных этапах жизнедеятельности человека и анализу научного наследия С. Г. Вершловского по данной теме.

Ключевые слова: непрерывное образование; образование взрослых; андрагогика; социально-экономическое развитие; саморазвитие.

Akhtiyeva G. R. Continuing education as a social phenomenon

The article is devoted to the issues of continuing adult education as a social phenomenon at various stages of human life and the analysis of S. G. Vershlovsky's scientific heritage on this topic.

Keywords: continuing education; adult education; andragogy; economic and social development; self-development.

Ермолаева М. Г. Рефлексивные заметки на полях «Рабочей книги андрагога»

Автором представлены основные реперы учебного пособия «Рабочая книга андрагога», актуальные для исследователей современной образовательной ситуации в системе постдипломного педагогического образования, сохранившие социокультурную и практическую значимость для проектирования эффективной современной практики обучения взрослых.

Ключевые слова: андрагогика; андрагогическая подготовка; непрерывное образование взрослых; социализация взрослых; ресоциализация.

Yermolayeva M. G. Reflexive notes in the margins of the "Andragog's Workbook"

The author presents the basic benchmarks of the teaching aid "Andragog's Workbook" relevant for researchers of the modern educational situation in the system of postgraduate pedagogical education retained their socio-cultural and practical significance for the design of effective modern practice of teaching adults.

Keywords: andragogy; andragogical training; continuing adult education; adult socialization; resocialization.

Кузина Н.Н., Щербова Т.В. Научно-практические конференции как пространство развития идей постдипломного образования

В статье анализируются опыт организации и тематика научно-практических конференций по проблемам постдипломного образования, подходы к рассмотрению и решению основных проблемы развития постдипломного образования, проблема эффективности научно-практических конференций на основе выделенных показателей.

Ключевые слова: научно-практическая конференция; постдипломное образование; андрагогика; эффективность научно-практических конференций.

Kuzina N.N., Shcherbova T.V. Scientific and practical conferences as a space for the development of ideas for postgraduate education

The present article analyzes the experience in organizing and the topics of scientific and practical conferences on the problems of postgraduate education, approaches to considering and solving the main problems of postgraduate education development, the problem of the effectiveness of scientific and practical conferences based on the selected indicators.

Keywords: scientific and practical conference; postgraduate education; andragogy; effectiveness of scientific and practical conferences.

Муштавинская И.В., Эрлих О.В., Виноградов В.Н., Витте И.Я. Потенциал модели ранней профилизации для позитивной социализации современных подростков

Авторами описываются научно-методические аспекты моделирования системы ранней профилизации подростков в современной школе. Ранняя профилизация рассматривается как важное условие и эффективный инструмент позитивной социализации подростка в современном обществе.

Ключевые слова: социализация подростка; профильное обучение; ранняя профилизация; позитивная социализация; профессиональное самоопределение; индивидуальный образовательный маршрут.

Mushtavinskaya I.V., Erlikh O.V., Vinogradov V.N., Vitte I.Ya. Potential of early profilisation model for modern adolescents' positive socialization

The authors describe the scientific and methodological aspects of modeling the system of adolescents' early profilisation in modern schools. Early profilisation is considered as an important condition and an effective tool for positive socialization of a teenager in modern society.

Keywords: socialization of a teenager; specialized training; early profiling; positive socialization; professional self-determination; individual educational route.

Никифорова Е.А., Петрова Е.Г., Шилова О.Н. Цифровая образовательная среда школы и ее влияние на социальные установки обучающихся

В статье теоретически обоснован замысел развертывания и осуществления опытно-экспериментальной работы ГБОУ СОШ № 551 Санкт-Петербурга в качестве региональной инновационной площадки по теме «Влияние цифровой образовательной среды (ЦОС) и электронного обучения на социальные установки обучающихся основной и средней школы». Определены основания использования ЦОС для оказания педагогического влияния на формирование социальных установок учащихся и обозначены возможные психолого-педагогические подходы к организации деятельности обучающихся в условиях ЦОС.

Ключевые слова: социальные установки; социальные установки учащихся; цифровая образовательная среда; электронное обучение; возможности цифровой образовательной среды.

Nikiforova E.A., Petrova E.G., Shilova O.N. School digital educational environment and its impact on the students' social attitudes

The present article reveals and theoretically substantiates the idea of developing and implementing the experimental work of the State Educational Institution of Secondary School No. 551 of St. Petersburg as a regional innovation platform on the topic "The impact of the digital educational environment and e-learning on the social attitudes of primary and secondary school students". The grounds for using the digital educational environment for providing pedagogical influence on the formation and development of students' social attitudes are determined, and possible psychological and pedagogical approaches to organizing students' activities in the conditions of the school digital educational environment are outlined.

Keywords: social attitudes; social attitudes of students; digital educational environment; e-learning; opportunities of the digital educational environment.

***Пискунова Е. В.* Исследование лучших практик профессионального развития педагогов в зарубежной школе: изучение кейса Римско-католической школы Св. Марии (Великобритания)**

Автором на основании использования метода кейсов как исследовательского метода охарактеризован опыт организации профессионального развития педагогов в школе Великобритании на материале одной из образовательных организаций региона Халл. Сложившиеся в школе практики отражают современные модели профессионального развития учителя, такие как организация наставничества для молодых педагогов, система «признания и поощрения» для учителей, делегирование определенных обязанностей, стимулирование профессиональной рефлексии.

Ключевые слова: метод кейсов; профессиональное развитие; наставничество; делегирование ответственности; профессиональная рефлексия.

***Piskunova E. V.* Study of the best practices of teachers' professional development in a foreign school: case study of the Roman Catholic School of St. Mary (UK)**

Based on the use of the case study method as a research method, the author characterizes the experience of organizing the teachers' professional development in a UK school based on the material of one of the educational organizations in the Hull region. The practices established at school reflect modern models of teachers' professional development, such as organization of mentoring for young teachers, the system of "recognition and encouragement" for teachers, delegation of certain responsibilities, and stimulation of professional reflection.

Keywords: case study method; professional development; mentoring; delegation of responsibility; professional reflection.

***Андреева Ж. О.* «Ностальгия по настоящему»**

Статья основывается на воспоминаниях и впечатлениях автора о том, как происходило формирование ценностно-смысловых установок андрагога на кафедре под руководством профессора С. Г. Вершловского. Автором также поднимаются проблемы гуманной педагогики и андрагогики, ненасильственного менеджмента.

Ключевые слова: андрагог; интерактивные технологии; событие; рефлексия.

***Andreyeva Zh. O.* "Nostalgia for the present"**

The article is based on the author's memories and impressions about the formation of andragog's value-semantic attitudes at the department under the guidance of Professor S. G. Vershlovsky. The author also raises the problems of humane pedagogy and andragogy, nonviolent management.

Keywords: andragog; interactive technologies; event; reflection.

***Шевелев А. Н.* История образования взрослых в современных отечественных педагогических диссертациях**

Статья посвящена анализу истории образования взрослых в историко-педагогических диссертациях современной России. Структурируются ведущие тенденции и традиции исторического генезиса образования взрослых как исторической альтернативы формальному образованию. Исторически обосновывается андрагогическая парадигматика образования взрослых.

Ключевые слова: образование взрослых; внешкольное образование; общее образование взрослых; формальное и неформальное образование; непрерывное образование; андрагогика; история педагогики и образования.

***Shevelev A. N.* The History of Adult Education in Modern Russian Pedagogical dissertations**

The present article is concerned with the analysis of the history of adult education in the historical and pedagogical dissertations in modern Russia. The leading trends and traditions of the historical genesis of adult education as a historical alternative to formal education are structured. Andragogical paradigmatics of adult education is historically substantiated.

Keywords: adult education; non scholastic adult education; general adult education; formal and non-formal education; continuing education; andragogy; history of pedagogy and education.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Алексеев Сергей Владимирович, доктор педагогических наук, профессор; ГБУ ДПО Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (Санкт-Петербург), заведующий кафедрой педагогики окружающей среды, безопасности и здоровья человека; e-mail: alekseev_sv2004@mail.ru

Андреева Жанна Олеговна, ГБПОУ «Педагогический колледж № 4» (Санкт-Петербург), преподаватель; e-mail: janna.nedark@yandex.ru

Ахтиева Гульнара Радиковна, ГБОУ школа № 627 Невского района (Санкт-Петербург), методист; e-mail: shen347@mail.ru

Верстукова Елена Николаевна, ГБУ ДПО Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (Санкт-Петербург), аспирант кафедры педагогики и андрагогики; e-mail: nikaelen@yandex.ru

Виноградов Виктор Николаевич, кандидат педагогических наук; ГБУ ДПО Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (Санкт-Петербург), профессор кафедры управления и экономики образования; e-mail: VinogradovVN@yandex.ru

Витте Ирина Яковлевна, ГБОУ Лицей № 214 Центрального района (Санкт-Петербург), директор; e-mail: irinavitte@yandex

Владимирская Ольга Дмитриевна, кандидат педагогических наук; ЧОУ «Школа Экспресс» (Санкт-Петербург), директор; e-mail: vod@nou.spb.ru

Ермолаева Марина Григорьевна, кандидат педагогических наук, профессор; ГБУ ДПО Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (Санкт-Петербург), профессор кафедры педагогики и андрагогики; e-mail: mermol@yandex.ru

Жебровская Ольга Олеговна, кандидат педагогических наук, доцент; ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (Санкт-Петербург), доцент кафедры психологии образования и педагогики; e-mail: olga.zhebrovskaya@gmail.com

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

Кирилова Светлана Анатольевна, кандидат педагогических наук; ГБУ ДПО Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (Санкт-Петербург), доцент кафедры психологии СПб АППО; e-mail: svt-71@mail.ru

Коробкова Елена Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент; ГБУ ДПО Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (Санкт-Петербург), заведующий кафедрой культурологического образования; e-mail: korobkovaelena@mail.ru

Кузина Надежда Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент; ГБУ ДПО Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (Санкт-Петербург), доцент кафедры педагогики и андрагогики; e-mail: nadezhdakuzina@yandex.ru

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

Лузанова Нина Николаевна, АНОО «Центр дополнительного профессионального образования „АНЭКС“» (Санкт-Петербург), исполнительный директор; e-mail: n.louzanova@mail.ru

Матюшкина Марина Дмитриевна, доктор педагогических наук, доцент; ГБУ ДПО Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (Санкт-Петербург), профессор кафедры методологии и технологий цифрового образования; e-mail: mdmatyush@gmail.com

Муштавинская Ирина Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент; ГБУ ДПО Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (Санкт-Петербург), заведующий кафедрой основного и среднего общего образования; e-mail: irinamysht@yandex.ru

Мылова Ирина Борисовна, доктор педагогических наук, профессор; ГБУ ДПО Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (Санкт-Петербург), профессор кафедры математического образования и информатики; e-mail: milova@bk.ru

Никифорова Елена Анатольевна, ГБОУ СОШ № 551 Кировского района (Санкт-Петербург), заместитель директора по УВР, учитель истории и обществознания; e-mail: nikiforova@sc551.spb.ru

Петрова Елена Геннадьевна, ГБОУ СОШ № 551 Кировского района (Санкт-Петербург), директор; e-mail: petrovaeg@sc551.spb.ru

Пискунова Елена Витальевна, доктор педагогических наук, профессор; ФГБОУ ВО РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург), заведующий кафедрой дидактики института педагогики; e-mail: l_piskunova@mail.ru

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

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

Шилова Ольга Николаевна, доктор педагогических наук; ГБУ ДПО Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (Санкт-Петербург), профессор кафедры педагогики и андрагогики; e-mail: olga-shilova@yandex.ru

Шингаев Сергей Михайлович, доктор психологических наук, доцент; ГБУ ДПО Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (Санкт-Петербург), заведующий кафедрой психологии; e-mail: sshingaev@mail.ru

Щербова Татьяна Вадимовна, кандидат педагогических наук, доцент; ГБУ ДПО Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (Санкт-Петербург), доцент кафедры педагогики и андрагогики; e-mail: ttv07@mail.ru

Эрлих Олег Валерьевич, кандидат педагогических наук; ГБУ ДПО Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (Санкт-Петербург), заведующий кафедрой педагогики семьи; e-mail: olerl@yandex.ru

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
2021

В ы п у с к 1 (3 5)

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

Подписано в печать 22.03.2021. Формат бумаги 60x84/8. Печать офсетная. Бумага офсетная.
Объем печ. л. Тираж 1000 экз. Заказ №

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