УДК 378.14

АЛДОШИНА М.И.
доктор педагогических наук, профессор, директор центра взаимодействия с Российской академией образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: maraldo57@mail.ru
ЛЕБЕДЕВА Ю.И.
соискатель, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: leby79@yandex.ru

UDC 378.14

ALDOSHINA M.I.
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director of the Interaction Center with Russian Academy of Education, Orel State University
E-mail: maraldo57@mail.ru
LEBEDEVA YU.I.
Applicant, Orel State University
E-mail: leby79@yandex.ru

ПОТЕНЦИАЛ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

POTENTIAL OF DISTANCE EDUCATION IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL VOCATIONAL EDUCATION IN THE FORMATION OF TEACHER›S COMPETENCE

В статье анализируются вопросы возможностей, особенностей и трудностей дистанционного обучения в системе дополнительного профессионального образования педагога, изменения требований к подготовке и личностным компетенциям педагога в контексте цифровой трансформации образования. Методология компетентностного подхода позволяет изменения целеориентиров экстраполировать не только на содержательную компоненту образовательного процесса в ДПО, но и на трансформацию результатов учебной деятельности слушателей различных форм системы дополнительного профессионального образования. Проанализированы изменения цифровых компетенций педагогов в разных форматах обучения в системе ДПО, их трансформация в дистанционном обучении. Рассмотрена контекстная ситуация как средство формирования проектной компетентности педагога в системе дистанционного обучения дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: ***цифровизация образования, цифровые компетенции педагога, дистанционное обучение, дополнительное профессиональное образование, контекстная ситуация.***

The article analyzes the issues of opportunities, peculiarities and difficulties of distance learning in the system of additional professional education of the teacher, changes in the requirements for training and personal competencies of the teacher in the context of digital transformation of education. The methodology of the competency approach allows to extrapolate the change of target orientations not only on the content component of the educational process in the DPO, their transformation in distance learning. The context situation is considered as a means of forming the project competence of the teacher in the system of distance learning of additional professional education

Keywords: ***digitalization of education, digital competencies of teacher, distance learning, additional vocational education, context situation.***

Современная социокультурная ситуация, в которой реализуется образование на всех его уровнях, детерминирует проявление различных трендов – цифровизации, поликультурности, массовизации и варваризации культуры, преодоления последствий пандемии и т. п. [1]. Переход человечества к технологическому укладу 4:0 влечет изменения не только технологической сферы и дает основания говорить о развитии информационного общества и средств информатизации и цифровизации образования.

Пункт 2 ст.16 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» закрепляет за образовательной организацией право использовать в процессе реализации образовательных программ электронное обучение и дистанционные образовательные технологии. Дистанционные образовательные технологии (ДОТ) стали разноаспектно исследоваться и использоваться на всех уровнях системы образования в период преодоления последствий распространения новой коронавирусной инфекции. Понимание необходимости прикладного творчества сопровождается необходимостью осмысления нового педагогического опыта на теоретическом уровне [2];[4];[8].

Это повлекло за собой в период с весны 2020г. (и по настоящее время) развитие дидактических и методических направлений исследовательского поиска:

– по выявлению и актуализации принципов и тенденций цифровой дидактики;

– потенциала, специфики и методических рекомендаций применения цифровых инструментов обучения;

– средств и методов коммуникации и совместной деятельности;

– трансформации digital skills в контекстах разных источников информации;

– виртуального пространства и его инновационных вариантах;

© Алдошина М.И., Лебедева Ю.И.
© Aldoshina M.I., Lebedeva Yu.I.

– учебных действий с разными наборами медиаконтента;

– вариантами разнонаправленного переноса цифровых образовательных средств, например, нецифровых образовательных технологий в киберпространство.

В современном образовании взрослых в разных странах, в зависимости от потребностей рынка труда, разрабатываются гибкие и мобильные формы и виды дополнительного профессионального образования:

– формальное, подтвержденное дипломом или сертификатом;

– неформальное, которое не предполагает выдачи итогового скртификата по окончании образования;

– спонтанное (смешанное) образование, к которому относят индивидуальную познавательную деятельность, самообразование, сопровождающие всю жизнь человека в сочетании с разными видами кратковременного образования (вебинар, проектная сессия, тематический коворкинг).

После двух лет реализации образовательного процесса в профессионально-педагогическом образовании в смешанном (соединяющем образование в организациях ДПО в очном и формате он-лайн) и дистанционном форматах появилась возможность определить набор основных компетенций, необходимых педагогу:

• определение круга цифровых компетенций обучающихся и специфики процесса их формирования в определенной ситуации;

• готовность применения цифровых инструментов в учебе и способность их использовать и им обучат;

• осведомленность в области тенденций в IT-сфере и готовность использовать новые сервисы и устройства в профессиональной деятельности;

• способность использовать программные средства, приложения и сервисы общего и специального назначения для решения образовательных задач;

• компетенции сбора, анализа, хранения и оценки достоверности цифровых ресурсов и инструментов;

• готовность использовать принципы корпоративной этики и норм использования цифровых ресурсов и деятельности в цифровом пространстве;

• компетенции командообразования, использования цифровых инструментов при взаимодействии в коллаборациях.

В дистанционном обучении в образовательном процессе организаций дополнительного профессионального образования находят отражение основные противоречия историко-педагогического развития (М.В. Богуславский, О.В. Долженко, Н.С. Ладыжец, Е.В. Неборский, А.С. Панарин, В.А. Сластенин) профессионально-педагогического образования в России, которые позволяют выделить ценностное ядро и детерминируемую тенденцию профессионально-педагогического образования на определенном этапе его развития: содержательную, институциональную, стратификационную, прикладную, ведомственную, инструментальную.

Содержательная тенденция и выделенные в его основе ценности профессионально-педагогического образования опирается на диаду – предметное – педагогическое, как ценностное ядро содержания профессионально-педагогического образования, с ориентиром на преобладание дисциплин предметной подготовки (математики – для учителей математики, химии – для учителей химии и т.п.) или дисциплин педагогического блока. *Институциональная* тенденция иллюстрирует градацию государственных образовательных институтов, реализующих профессионально-педагогического образования в специальных организациях с целенаправленной педагогической и методической составляющими (развитие системы профильных педагогических институтов) или получение классического университетского образование с дополняющей его педагогической подготовкой и, по желанию, присвоением квалификации – педагог. *Стратификационная* тенденция целеполагает сосуществование в качестве идеала – средний, массовый, быстро достигаемый, широко доступный уровень профессионально-педагогической компетентности. Предлагаемый массовым профессионально-педагогическим образованием, или фундаментальный, высокоразвитый, персонализированный, элитарный вид образовательной практики в профессиональном совершенствовании педагога, но не имеющий широкого распространения. *Прикладная* тенденция – несоответствие темпов разработки и спектра исследований и направлений инновационного развития образовательной практики для методических (форумов, конкурсов профессионального совершенствования, карьерных ступеней в рамках развития Национальной системы учительского роста) или научных исследований и отражения их результатов в публикациях и медиа. *Ведомственная* тенденция отражает историческое сосуществование двухкомпонентной (двухведомственной – сейчас в – в Министерстве просвещения и Министерстве науки и высшего образования) модели профессионально-педагогического образования – в педагогических, профильных, институтах и в классических университетах (как дополнительная квалификация или профиль подготовки). *Инструментальная* тенденция отражает непрерывность профессионально-педагогического образования в поствузовский период и возможность не только профессионального самосовершенствования на протяжении всей жизни через инструменты дополнительного профессионального образования, но и актуализирует получение педагогической профессии или изменение профиля профессионально-педагогической деятельности различными путями.

При поступательном решении выделенных проблем возможно достижение в современных условиях профессионально-педагогического идеала каждым педагогом на основе личных модификаций профессионально-педагогических ценностей и этих тенденций.

Современное поколение ФГОС ВО провозглашает компетентностный подход своей методологией, что выражается в ориентации образовательного процесса на желаемые результаты учебной деятельности обуча-

ющихся в форме компетенций разного вида и уровня сформированности. Современными исследователями выделяются такие характеристики социума современности, как его неопределенность, сложность, изменчивость и неоднозначность, что в интернет-пространстве часто называется VUCA-мир (англ. VUCA – volatility, uncertainty, complexity, ambiguity). При таких характеристиках современного пространства существования, общения и профессиональной деятельности важными компетенциями выступают умения быстро, прагматично, продуманно и этапно реагировать на них. Эти потенции и заложены в проектировании.

Потенциал системы дополнительного профессионального образования в формировании профессиональной компетентности педагога исследуется рядом ученых (С.И. Змеева, М.Т. Громковой, Э.П. Комарова, И.А. Патронова, Н.К. Сергеева, С.А. Фетисов и др.) Проектная деятельность в профессионально-педагогическом образовании актуализируется основой формирования проектных компетенций разного вида (проектирование программного обеспечения образовательного процесса, проектирование индивидуальных образовательных траекторий обучающегося, проектирование разных видов деятельности педагога (диагностической, воспитательной, стимулирующей и т.п.). «Проектирование (от лат. projectus – брошенный вперед) основано на планировании, прогнозировании, принятии решений, научном исследовании и предполагает возможность всесторонней разработки системы деятельности, без обращения к экспериментальной апробации».

Для понимания возможностей формирования профессиональной проектной компетентности педагога необходимо определить не только механизмы их практической наработки в образовательном процессе вуза. Важно иметь в виду их пролонгированное развитие, синергетическое соединение проектных компетенций в метакомплекс, в сложный вид профессионально-педагогической компетентности – проектную. В качестве аргументов развития проектной составляющей современной педагогической деятельности приводятся следующие: направленность проектной деятельности на совершенствование социальных компетенций; положительный потенциал проектной деятельности в развитии представлений в области применения психолого-педагогических инструментов, способствующих жизненной и профессиональной, карьерной и самореализации личности, а также в формировании поливариативного, критического, проектного мышления и активизации личностных ресурсов, индивидуально-своеобразных способов реагирования в проблеме, креативности и профессиональной рефлексии.

Наш опыт позволяет утверждать, что в законченном виде проектная компетентность педагога (перманентно формируемая в разные периоды профессионально-педагогического образования) складывается на практике уже в поствузовский период. Констатировать данный результат в различных видах педагогической деятельности относительно разных объектов воздействия возможно в системе дополнительного профессионального образования через реализацию курсов повышения квалификации педагогов разных образовательных областей по проектированию и формированию их проектной компетентности.

Дистанционные образовательные технологии продемонстрировали свою мягкую мобильность и приспосабливаемость формата к задаче формирования проектной компетентности педагогов в системе ДПО.

Потенциал дистанционного образования заключается в индивидуализации образовательного процесса в университете, создавая возможность:

– моделировать предметные, модульные или тематические объекты усвоения контента;

– выбирать удобный и перспективный способ действия;

– актуализировать адекватный способ горизонтальной, вертикальной или смешанной коммуникации;

– контролировать образовательный процесс и межличностной взаимодействие;

– создавать личностно-значимое образовательное пространство и самостоятельные способы усвоения, интериоризации, актуализации значимых и востребованных учебных действий и формируемых компетенций.

Эффективным средством формирования проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования выступает технология групповой работы с использованием метода решения практико-ориентированных учебных ситуаций, которые в литературе последних лет имеют разные модификации методического и технологического смысла и теоретического обоснования – кейсов, конкретных ситуаций, профессиональных задач, контекстных ситуаций и т.п. Нами будет использовано понятие контекстной ситуации. Выбирая этот термин, мы опираемся на методологию контекстного подхода академика А.А. Вербицкого.

По мысли автора теории контекстного обучения, базой его выступают следующие теоретические основы: деятельность обучающегося по присвоению имеющегося социокультурного опыта (внешнего по отношению к нему), специально структурированного и отобранного педагогом в аксиосфере и смыслах современного понимания педагогических инноваций и традиций педагогической деятельности; обоснование и востребованность категории «контекст», играющей смыслообразующую роль и обеспечивающей перевод учебной информации в личностные смыслы [3]. «Основная идея контекстного образования заключается в наложении в ходе повышения квалификации педагога усваиваемых им теоретических знаний на его практический опыт. То есть, усвоение теоретических знаний и формирование практических компетенций в разнообразных формах образовательной деятельности обучающегося осуществляется в социальном, предметно-технологическом и морально-нравственном контекстах, последовательно

моделируемых ситуаций реальной деятельности педагога. Внешним контекстом выступает при этом теоретическое содержание и технологии профессиональной деятельности педагога, а внутренним контекстом будут особенности и потенциал личности обучающегося и педагога (а в сфере повышения квалификации – слушателя и преподавателя), которые реализуются в ходе межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса и их учебного диалога» [8, с. 79].

Образовательный процесс в организация дополнительного профессионального образования (курсы, вебинары, стажировки, проектные сессии и т.п.) в дистанционном формате современной ситуации препятствования распространению новой коронавирусной инфекции по формированию проектной компетентности педагогов требует соблюдения следующих принципов:

– последовательного проектирования в образовательной деятельности слушателей ДПО содержания, форм и условий реальной профессиональной деятельности педагога;

– соответствия форм организации образовательной деятельности слушателей в организациях ДПО целям и содержанию процесса формирования профессиональной компетентности педагогов, в том числе. проектной;

– приоритета командообразования, совместной коллаборативной деятельности субъектов образовательного процесса, их межличностного диалога / полилога и взаимодействия в ходе коммуникации;

– проектирование ситуаций профессионально-педагогической деятельности в реальном образовательном процессе вне зависимости от этнокультурных, конфессиональных, образовательных, гендерных и иных особенностей персонификации образовательного маршрута.

Педагогический потенциал метода решения контекстных ситуаций предопределен насыщенностью профессионального контекста ситуации в сфере профессиональной деятельности, близостью учебной, квазипрофессиональной и профессиональной видов деятельности, имитирующих живую, жизненную «историю» с реальными нюансами и открытыми диалогами. Участникам проектной сессии (слушателям организаций дополнительного профессионального образования) предлагается ее проанализировать и представить свое решение. Иногда для более глубокого анализа ситуации используют прием *инсценировки или «исполнения ролей»,* когда слушатели исполняют роли действующих лиц ситуации. Приняв на себя роль конкретного лица, слушатель вникает в мотивы поведения, проигрывает, дополняет, додумывает сценарную, смысловую, личностную, карьерную или иную линии. Исполнение ролей заставляет задуматься над необходимостью учитывать разные позиции, коммуникативные барьеры, формальные подстройки в деловой и межличностной коммуникации, учит анализу собственного поведения, профессиогенеза, персонификации выбора в зависимости от карьерных устремлений, стажа профессиональной деятельности. Возраста, ментальности, этноконфессиональных особенностей, профессиональных стереотипов и опыта совместных коллаборативных исследований и проектных сессий.

В некоторых контекстных ситуациях оптимально использование приема *«инцидента»,* понимаемая как простая конфликтная ситуация реальной деятельности, требующая оперативного решения. Слушателям без предварительной подготовки дается краткая информация о конкретном случае (инциденте) в профессионально-педагогической практике. Преподаватель может вводить разнообразных экспертов в процесс обсуждения, могут задаться дополнительные вопросы, использоваться разные сценарии и варианты развития ситуации, усугубления или ослабления контекстного влияния для актуализации собственного альтернативного или совместного коллективного (группового) решения контекстной ситуации.

В контекстной ситуации профессиональную ориентированность задают специально создаваемые педагогом контексты [4]:

- предметного содержания (для педагогов разных предметных областей);
- общих и специфических учебных предметных действий, как основы профессиональных умений и профессиональных компетенций;
- специфических образовательных средств (традиционных и инновационных; общих и предметных; механических, аудиальных, аудиовизуальных и компьютерных; электронных и цифровых);
- разнообразных ролевых распределений в личностной и профессиональной коммуникации (тьютора, наставника, фасилитатора, модератора, медиатора).

Контекстные ситуации как учебные кейсы, используемые преподавателями в профессиональных образовательных программах университета, классифицируются по разным основаниям:

– *по содержанию* условно подразделяются на иллюстративные (для организации изучаемого материала на занятии для детализации ситуации разворачивания образовательного процесса или отдельного вида профессионально-педагогической деятельности); нормативные (для решения расчетной задачи по заданным условиям, с предположительными заданными временными, кадровыми, ресурсными, нормативными требованиями и возможным ответом в системе «правильно» – «неправильно»; функциональные (для установления алгоритма и последовательности действий, модели поведения, процедурной точности осуществляемого процесса); стратегические (для выявления решения в условиях нестабильности и рисков разного плана и уровня, усиления синергетического эффекта профессионально-педагогической деятельности).

– *по степени сложности* выделяются иллюстративные учебные (для обучения алгоритму решения проблемы, составления проекта и плана, решения кризисной ситуации), с четкой формулировкой проблемы (для выработки навыка диагностики ситуации, риск-факторов и самостоятельности принятия реше-

ния) и без формулировки проблемы (большие массивы статистических данных, документов оценок ситуации, обзоры критической прессы стимулируют выделение проблемы, альтернативы путей ее решения и ресурсное обеспечение);

– *по субъектам* условно подразделяются личностные (для исполнителя, руководителя образовательной организации, начинающего или опытного педагога); организационно-институциональные (большая или маленькая школа, частная или государственная) и многосубъектные, включающие совокупность участников;

– *по целевому назначению* выделяют контекстные ситуации, ориентированные преподавателем на нахождение студентами проблемы (понимание сути ситуации, выделение проблемы и ее формулировка), поиск решения ситуации (конкретизация пути поиска решения, граничные условия – временные, пространственные, субъектные); поиск информации определенного типа (например, для подготовки нормативной, отчетной педагогической или санитарно-эпидемической информации); создание массива разнонаправленной информации (например, для принятия управленческого решения вместо заболевшего руководителя); формулировку критической оценки (для выработки веера альтернативных мнений и выработки единого оценочного суждения) и реального тренинга (консультирования в условиях реальной образовательной организации).

Алгоритм решения контекстных ситуаций студентами включает ряд этапов:

– определение цели;

– выявление, отбор и анализ ситуации по проблеме;

– оценка информации;

– разработки аргументации и гипотетирование, моделирование решения;

– оценка и альтернативы принятого решения;

– способы командообразования и работа в группе,

– итоговая коррекция решения, в случае необходимости.

На каждом технологическом этапе решения контекстной ситуации роль преподавателя меняется. Если вначале, предлагая ситуацию, он может «интриговать», «провоцировать» обсуждение, не отвергая даже абсурдные предложения, то на этапе анализа ведущий мягко координирует обсуждение, задает уточняющие вопросы, тем самым «продвигает» дискуссию, когда обсуждение заходит в тупик, и, наоборот, стремится зафиксировать все предложения, чтобы ни одна идея не «потерялась», когда сталкиваются различные мнения и точки зрения слушателей ДПО.

Таким образом, контекстные ситуации выступают эффективным средством формирования проектной профессиональной компетентности педагога в системе ДПО.

Библиографический список

1. *Алдошина М.И.* Эстетическое воспитание сельских школьников средствами народного искусства (на материале музыкального и поэтического фольклора): диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Москва: Московский государственный открытый педагогический университет, 1997.

2. *Алдошина М.И.* О культурной миссии университетов // Высшее образование сегодня. 2007. № 5. С.35–38.

3. *Вербицкий А.А.* Теория и технологии контекстного образования: учебное пособие. М., 2017.

4. *Илларионова Л.П.* Духовно-нравственная культура будущего социального педагога: аксиологические основания // Социальная педагогика. 2013. № 5. С. 91–93.

5. *Колесникова И.А.* Развитие историко-педагогического познания в условиях «текучей современности» // Проблемы и перспективы развития современного образования в контексте его историко-педагогической интерпретации. Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции (г. СПб, 29–30.10.2020г.) / Под ред.М.В. Богословского, С.В. Куликовой. Волгоград: ВМЦ ВГАПО, 2020. С. 15–23.

6. *Покушалова Л.В.* Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения студентов // Молодой ученый. 2011. №5. Т.2. С. 155–157.

7. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / Под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина. М.: ИД ВШЭ, 2019. 343с.

8. *Фетисов А.С.* Системообразующая доминанта формирования профессиональных качеств педагога в системе повышения квалификации: Монография. Воронеж: ИПЦ «Научная книга». 2019. 241с.

References

1. *Aldoshina M.I.* Aesthetic education of rural schoolchildren by means of folk art (based on the material of musical and poetic folklore): dissertation for the degree of Candidate of pedagogical Sciences. Moscow: Moscow State Open Pedagogical University, 1997.

2. *Aldoshina M.I.* On the cultural mission of universities // Higher education today. 2007. No.5. Pp. 35–38.

3. *Verbitsky A.A.* Theory and technologies of contextual education: textbook. M., 2017.

4. *Illarionova L.P.* Spiritual and moral culture of the future social pedagogue: axiological foundations // Social pedagogy. 2013. No. 5. Pp. 91–93.

5. *Kolesnikova I.A*. Development of historical and pedagogical cognition in the conditions of “fluid modernity” // Problems and prospects of development of modern education in the context of its historical and pedagogical interpretation. Collection of scientific papers of the International Scientific and Practical Conference (St. Petersburg, 29–30.10.2020) / Edited by M.V. Bogoslovsky, S.V. Kulikova. Volgograd: VIC VGAPO, 2020. Pp.15–23.

6. *Pokushalova L.V.* The case-study method as a modern technology of professionally-oriented training of students // Young scientist. 2011. No.5. Vol.2. Pp. 155–157.

7. Difficulties and prospects of digital transformation of education / Edited by A.Yu. Uvarov, I.D. Frumina. M.: HSE Publishing House, 2019. 343 p.

8. *Fetisov A.S.* The system-forming dominant of the formation of professional qualities of a teacher in the system of advanced training: Monograph. Voronezh: CPI “Scientific Book”. 2019. 241 p.