

**С.В. Весманов, Н.В. Жадько,
Д.С. Весманов, В.В. Источников**

Перспективы развития профессии учителя: от передачи знаний к современным образовательным технологиям

В статье рассматриваются аспекты профессиональной деятельности учителя, связанные с применением современных образовательных технологий. Предложенный в статье комплекс компетенций учителя будет способствовать расширению практик использования образовательных технологий, основанных на применении системно-деятельностного подхода, в том числе и в цифровой среде, а также достижению обучающимися высоких предметных, метапредметных и личностных результатов.

Ключевые слова: учитель; цифровая среда; современные образовательные технологии; системно-деятельностный подход; метапредметные результаты.

В последние десятилетия содержание деятельности учителя трансформировалось — от трансляции собственных знаний предмета (*учения*) к владению технологиями, обеспечивающими образовательную результативность (*обучению*).

Полувековой поиск решения проблемы отставания системы образования от требований постоянно меняющейся и усложняющейся практики привел к формированию, применению и изучению образовательных технологий в качестве основного содержания педагогической деятельности. Начиная с 1960-х гг. именно образовательные технологии стали рассматриваться как способ решения перспективных задач образования [5, с. 20].

Целью образовательных технологий стало применение научных знаний на практике [7, с. 135]. В этот период впервые появилось определение *образовательных технологий*, которое было сфокусировано не столько на технологической стороне, сколько на коммуникативных аспектах обучения [4, с. 29]. Начиная с середины 1990-х гг. и по настоящее время образовательные

технологии принято рассматривать в педагогических исследованиях как «теории и практики создания, развития, использования, управления и оценки процессов и ресурсов для обучения» [10, с. 128]. Многие авторы признают, что основными сферами применения образовательных технологий являются [4, 5, 7, 9]:

- 1) разработка дизайна / концепций и программ обучения;
- 2) развитие информационных технологий (ИТ) обучения;
- 3) применение новых педагогических технологий в учебном процессе;
- 4) управление процессами обучения различных возрастных и целевых групп;
- 5) оценка результативности и эффективности обучения.

Обратим внимание на то, что в рамках этого подхода образовательные технологии сегодня рассматриваются не как набор современных средств ИТ, а как разрабатываемый и управляемый процесс улучшения эффективности обучения [4, 7, 9].

Речь идет о том, что развитие ИТ позволяет сегодня строить образовательный процесс на основе триалогического подхода. Трансформация обучения с применением информационных технологий проходила от монолога носителя информации (учителя или компьютера при электронном обучении), через этап диалога с учителем посредством компьютера в дистанционном обучении на базе систем дистанционного обучения LMS, к современному «триалогу», когда помимо учителя и компьютера (девайса) в качестве третьей стороны выступает Интернет [10, с. 260].

Таким образом, можно сделать вывод, что образовательные технологии сегодня должны не адаптироваться к применению инструментов ИТ, а изменяться с учетом этих инструментов.

Активное вовлечение обучаемых в процесс совместного поиска информации и создания знаний повышает его результативность. Мобильные устройства позволяют создавать новые методы, формы и сценарии обучения на основе BYOD и успешно применять такие образовательные технологии, как:

- «перевернутый класс» — с обсуждением на уроке информации по изучаемой теме, которую ученики предварительно получили самостоятельно;
- проектное обучение — с определением цели проекта, формированием команды и презентацией продукта;
- обучение на заданиях, основанное на решении заданий возрастающей сложности с последующим самостоятельным созданием учениками заданий для другой группы;
- исследовательское обучение (PBL), проводящееся в последовательности «постановка проблемы – выдвижение гипотезы – сбор данных – анализ данных – представление результатов исследования»;
- игровое обучение, когда в ходе игры обучающиеся «находят» в цифровой среде знания, затем создают новую, свою игру;
- трансформируемое классное пространство, позволяющее менять расположение детей в классе в соответствии с различными задачами обучения.

Кроме того, ИТ дают возможность изменить подходы к организации оценки результатов обучения. Оценивание в цифровых средах рассматривается, прежде всего, как способ дать обратную связь, а не сравнивать с нормативом, а также использовать формирующее оценивание как метод обучения.

Подчеркнем, что технологичность представляет собой определенную последовательность действий, позволяющую получать предсказуемые результаты. Образовательные технологии в этом случае не исключение. Это означает, что акценты в содержании деятельности и само содержание деятельности учителя меняются: трансляция знаний уступает место поиску технологических решений вовлечения обучающихся в образовательный процесс.

Но далеко не каждый учитель владеет образовательными технологиями как новым содержанием своей профессиональной деятельности.

Несмотря на концептуальное развитие образовательных технологий и содержания образовательных программ (перечень тем, последовательность их изложения, оценочные средства), учебный процесс зачастую представлен в архаичной конструкции уроков: опрос, объяснение нового материала и домашнее задание, направленные на достижение предметных результатов, а связи с достижением личностных и метапредметных результатов либо не прослеживаются вообще, либо (что значительно чаще) необъяснимы.

Так, учитель, разрабатывая рабочую программу предмета, осуществляя календарно-тематическое планирование, составляя план урока, часто искусственно включает туда личностные и метапредметные результаты (чем больше, тем лучше). Это во многом обусловлено тем, что измеримые индикаторы личностных и метапредметных результатов освоения основной образовательной программы отсутствуют. Наряду с этим традиционно деятельность самого учителя ориентирована исключительно на предметные результаты: знания, умения, навыки — с отработанной за многие десятилетия шкалой измерения (оценивания).

Ниже, в таблице 1 и на графике 1, представлены результаты количественного исследования Школы проектирования и образовательного предпринимательства МГПУ и Московского городского отделения профсоюза работников образования и науки РФ, реализованного на репрезентативной выборке в 2018 г. В опросе приняли участие 1985 педагогов из 51 школы всех административных округов г. Москвы. При квотировании выборки были учтены следующие параметры: число школ в округе, позиции школ в рейтинге Департамента образования г. Москвы.

Сегодня можно выделить два подхода в определении функционала профессии учителя по отношению к современным образовательным технологиям. В первом случае рассматривается расширение существующей профессии за счет дополнительных функций, в рамках второго подхода, наоборот, предлагается узкая специализация и, соответственно, набор отдельных профессий.

Таблица 1

Показатели результативности работы учителя
(в % ко всем ответившим, сумма ответов больше 100 %, так как респондентам предлагалось несколько вариантов ответов)

Что, на ваш взгляд, свидетельствует о результативной работе учителя?	%
Наличие учебных достижений у обучающихся (высокие результаты на ОГЭ, ЕГЭ, контрольных срезах)	85,8
Участие и победы обучающихся в конкурсах, олимпиадах и т. п.	68,7
Удовлетворенность обучающихся	60,6
Удовлетворенность родителей обучающихся (письменная благодарность)	45,4
Признание результатов работы учителя администрацией школы	33,5
Внешнее признание достижений учителя экспертным сообществом (участие в конкурсах и т. п.)	30,0
Отсутствие жалоб со стороны родителей	26,9
Отсутствие конфликтов с обучающимися	25,0
Отсутствие конфликтов с коллегами	12,6
Высокая самооценка (оценка своей деятельности)	12,4
Другое	00,8

График 1

Роль стандарт профессиональной деятельности
(в % ко всем ответившим, сумма ответов больше 100 %, так как респондентам предлагалось несколько вариантов ответов)

Что должно быть присуще хорошему учителю?



Примером возможного расширения функционала профессии современного учителя в рамках первого подхода является переименование учителя педагогическим дизайнером. Если поначалу профессия педагогического дизайнера рассматривалась только как замена профессии учителя в контексте цифрового обучения, то сегодня все чаще она рассматривается как профессия, расширяющая и заменяющая учительскую деятельность в целом, поскольку нацелена на решение не только педагогических задач, но также различных методических и управленческих задач обучения [2, с. 65].

Показательным примером второго подхода к изменению функционала профессии учителя является «Атлас новых профессий» (URL: https://career.urfu.ru/fileadmin/user_upload/site_15748/files/Atlas_novykh_professii.pdf). В его основе лежит предположение о том, что все профессии быстро меняются и расслаиваются, причем со временем и развитием образовательных технологий специализация будет только усиливаться. Профессия учителя в этом ряду не является исключением. В «Атласе...» профессия учителя рассматривается как основа для новых профессиональных направлений деятельности и новых профессий — от уже устоявшихся (тьютор, модератор, разработчик образовательных траекторий, организатор проектного образования, координатор образовательной онлайн-платформы, игропедагог и игромастер) до звучащих пока экзотически (тренер по майнд-фитнесу, разработчик инструментов обучения состояниям сознания) (URL: https://career.urfu.ru/fileadmin/user_upload/site_15748/files/Atlas_novykh_professii.pdf).

На наш взгляд, сегодня преждевременно двигаться как в логике первого, так и в логике второго подхода. Переименование учителя в педагогического дизайнера ограничивает задачи конструктивного анализа содержания возможностей его нынешней деятельности. В то же время попытки выделить узкий технологический функционал учителя как основу новой профессии также ограничены в силу рассмотренного выше противоречия: текущая подготовка и деятельность учителя в целом пока не носят деятельностного / технологического характера, несмотря на ожидания и востребованность в обществе. Для того чтобы деятельность учителя приобрела технологический характер, представляется необходимым рассмотреть его компетенции или навыки как единицы деятельности, которые позволяют технологизировать содержание, процесс и оценку результатов обучения. Попытки определить направления будущей деятельности учителя невозможны без рассмотрения задач и содержания его профессиональной деятельности.

Поскольку задачами современной педагогической деятельности являются организация, реализация и оценка результатов обучения на основе образовательных технологий, определение компетенций учителя как единиц содержания деятельности позволит не только определить его функционал, но и осуществлять подготовку и переподготовку учительского корпуса.

Современной школе необходим учитель, обеспечивающий восполнение дефицита образовательных технологий, реализующих системно-деятельностный

подход, в том числе в цифровой среде, и направленных на измеримое достижение личностных и метапредметных результатов. Современный учитель разрабатывает, анализирует, проектирует и внедряет образовательные технологии на основе системно-деятельностного подхода, в том числе в цифровой среде, а именно:

- осуществляет коллективное (командное) взаимодействие участников образовательного процесса;
- конструирует развивающую образовательную среду;
- организует проектную деятельность обучающихся;
- строит индивидуальные образовательные траектории.

Для реализации этой деятельности учитель должен владеть определенными компетенциями [1, с. 18–19]. Рассмотрим компетенции современного учителя подробнее.

Аналитические компетенции:

- формулирует проблемные ситуации, выявляет противоречия, выдвигает гипотезы;
- разрабатывает план анализа;
- конструирует эталоны измерения и обозначает способы проверки полученных данных на надежность;
- применяет количественные и качественные инструменты анализа;
- обрабатывает результаты анализа.

Проектные компетенции:

- инициирует проектирование образовательных технологий;
- планирует проекты разработки и реализации образовательных технологий;
- консультирует выполнение проектов и контролирует качество процессов и результатов проекта;
- участвует в формировании проектных команд, состоящих из всех участников образовательного процесса;
- диагностирует мотивацию и предлагает механизмы стимулирования трудовой деятельности по разработке и внедрению образовательных технологий.

Педагогические компетенции:

- диагностирует потребности и задачи обучения образовательным технологиям;
- участвует в разработке концепций и программ обучения учителей образовательным технологиям;
- моделирует применение информационных технологий (дистанционного обучения, тестирования, расчета баллов и рейтингов) в учебном процессе;
- организует обучение педагогического и административного персонала образовательным технологиям;
- оценивает результативность и эффективность обучения педагогического и административного персонала образовательным технологиям.

Коммуникативные компетенции:

- организует вертикальное (руководство, подчиненные) и горизонтальное (коллеги, партнеры, обучающиеся) взаимодействие;
- координирует межличностные и групповые коммуникации (работа методических объединений, презентации, дискуссии);
- обеспечивает внешние коммуникации организации с участниками образовательного процесса (родителями);
- осуществляет индивидуальное и групповое консультирование коммуникаций.

На формирование рассмотренных выше четырех групп компетенций нацелено содержание обучения в магистерских программах «Управление проектами в образовании: технологии анализа, планирование, реализация», «Бизнес-педагогика», «Образовательное предпринимательство» и на курсах повышения квалификации Школы проектирования и образовательного предпринимательства МГПУ.

Основными инструментами формирования компетенций являются групповое проектирование деятельности образовательной организации и проектирование содержания обучения. Инициирование и планирование проектов студентов магистерских программ и слушателей курсов повышения квалификации позволяет освоить аналитические и проектные компетенции. Командное взаимодействие участников в ходе процесса практического проектирования позволяет выявить коммуникативные дефициты и сформировать такие коммуникативные компетенции, как вертикальное и горизонтальное взаимодействие, проведение дискуссии, совещания, умение задавать вопросы и отвечать на них. Опыт самостоятельного проектирования студентами содержания обучения, проведения экспериментальных образовательных программ, лекций, семинаров, тренингов, мастер-классов в онлайн- и офлайн-форматах позволяет сформировать педагогические компетенции, необходимые для реализации современных образовательных технологий.

Таким образом, практика разработки и реализации учебных и образовательных проектов является одним из наиболее эффективных способов формирования различных компетенций современного учителя. В этом случае возможно дальнейшее развитие профессии по пути как наращивания новых направлений деятельности, так и узкой специализации.

Литература

1. Весманов С.В., Весманов Д.С., Жадько Н.В. и др. Разработка и апробация новых модулей исследовательской магистратуры в гуманитарных вузах: опыт МГПУ // Успехи современной науки. 2016. № 4. Т. 1. С. 15–25.
2. Воронина Д.В. Педагогический дизайн в современной России: проблемы и пути развития // Педагогический журнал. 2016. № 3. С. 61–68.
3. Commission of instructional technology. To improve learning: An evaluation of instructional technology. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. 1970. 345 p.

4. *Ely D.P.* (ed.). The changing role of the audiovisual process in education: A definition and a glossary of related terms // *AV Communication Review*. 1963. № 11 (1). P. 28–32.
5. *Finn J.D.* Technology and the instructional process // *AV Communication Review*. 1960. № 8 (1). P. 5–26.
6. *Kurt S.* Instructional Design // *Educational Technology*. December 9, 2016. 245 p.
7. *Lumsdaine A.A.* Educational technology, programmed learning, and instructional science. Theories of learning and instruction: The sixty-third year book of the National Society for the Study of Education. Part I. Chicago: University of Chicago Press. 1964. 286 p.
8. *Reiser R.A., Dempsey J.V.* Trends and issues in instructional design and technology. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall. 2012. 286 p.
9. *Seels B., Richey R.* Instructional technology: The definition and domains of the field. Association for Educational Communications and Technology. 1994. 345 p.
10. Transformation of Knowledge Through Classroom Interaction / ed. by B. Schwarz, T. Dreyfus, R. Hershkowitz. Chapter 4. K. Hakkarainen, S. Paavola. Toward a dialogical approach to learning. Routledge, Taylor and Francis group, London and New York, 2009. P. 256–328.

Literatura

1. *Vesmanov S.V., Vesmanov D.S., Zhad'ko N.V.* i dr. Razrabotka i aprobatsiya novy'x modulej issledovatel'skoj magistratury' v gumanitarny'x vuzax: opyt' MGPU // *Uspexi sovremennoj nauki*. 2016. № 4. T. 1. S. 15–25.
2. *Voronina D.V.* Pedagogicheskij dizajn v sovremennoj Rossii: problemy' i puti razvitiya // *Pedagogicheskij zhurnal*. 2016. № 3. S. 61–68.
3. Commission of instructional technology. To improve learning: An evaluation of instructional technology. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. 1970. 345 p.
4. *Ely D.P.* (ed.). The changing role of the audiovisual process in education: A definition and a glossary of related terms // *AV Communication Review*. 1963. № 11 (1). P. 28–32.
5. *Finn J.D.* Technology and the instructional process // *AV Communication Review*. 1960. № 8 (1). P. 5–26.
6. *Kurt S.* Instructional Design // *Educational Technology*. December 9, 2016. 245 p.
7. *Lumsdaine A.A.* Educational technology, programmed learning, and instructional science. Theories of learning and instruction: The sixty-third year book of the National Society for the Study of Education. Part I. Chicago: University of Chicago Press. 1964. 286 p.
8. *Reiser R.A., Dempsey J.V.* Trends and issues in instructional design and technology. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall. 2012. 286 p.
9. *Seels B., Richey R.* Instructional technology: The definition and domains of the field. Association for Educational Communications and Technology. 1994. 345 p.
10. Transformation of Knowledge Through Classroom Interaction / ed. by B. Schwarz, T. Dreyfus, R. Hershkowitz. Chapter 4. K. Hakkarainen, S. Paavola. Toward a dialogical approach to learning. Routledge, Taylor and Francis group, London and New York, 2009. P. 256–328.

*S.V. Vesmanov, N.V. Jadko,
D.S. Vesmanov, V.V. Istochnikov*

**Prospects of the Teacher's Profession:
from Conveying Knowledge to Modern Educational Technologies**

The article discusses aspects of the professional teacher's activities associated with the use of modern educational technologies. The proposed set of teacher's competences, described in the article, will expand practices of applying educational technologies based on active learning approach, including active learning in the digital environment, and will help students in a process of achieving high subject results, as well as their meta-subject and personal results.

Keywords: teacher; digital environment; modern educational technologies; active learning; meta-subject results.