ISSN 2076-8907

СОТРУДНИЧЕСТВО СОДЕЙСТВИЕ СОТВОРЧЕСТВО

ЧИППКРО

# НАУЧНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ

научно-теоретический журнал

|сентябрь| 3 (40) 2019

НАУЧНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ | 3 (40) 2019

СОТРУДНИЧЕСТВО СОДЕЙСТВИЕ СОТВОРЧЕСТВО

ЧИППКРО

# НАУЧНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ

**Научно-теоретический журнал**
**3 (40) / 2019**

ЧЕЛЯБИНСКИЙ ИНСТИТУТ
ПЕРЕПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ

# НАУЧНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ

**Научно-теоретический журнал**
**Издается с 2009 года**
**Выходит 4 раза в год**

**№ 3 (40) 2019**

## СОДЕРЖАНИЕ

*Научные сообщения*

**Ильясов Д. Ф., Буров К. С., Ярычев Н. У., Скрипова Н. Е., Николов Н. О., Кузнецов В. М.** Принципы отбора содержания повышения квалификации педагогов, обучающиеся которых показывают стабильно низкие образовательные результаты ..... 5

**Хохлов А. В.** Педагогические условия реализации модели развития у руководителей общеобразовательных организаций культуры командной работы ..... 24

**Барабас А. А.** Отбор содержания повышения квалификации педагогов общеобразовательной организации по вопросам проектирования и использования результатов внутренней системы оценки качества образования ..... 31

**Волобуева Т. Б.** Адаптивное повышение квалификации педагогов ..... 43

*Гипотезы, дискуссии, размышления*

**Селиванова Е. А., Коваленко Е. В.** Роль обмена знаниями в развитии психолого-педагогической культуры учителей ..... 50

**Нечаев М. П.** Новые конструкты электронного обучения педагогов в системе дополнительного профессионального образования ..... 58

**Игнатьева Г. А., Тулупова О. В., Матукина А. Н.** Инновационный реактор образовательных инициатив как новый формат непрерывного образования педагогов ..... 68

**Киселева А. К.** Особенности профессионального становления молодых педагогов в системе повышения квалификации ..... 78

*Исследования молодых ученых*

**Серганова З. З.** Принципы совершенствования профессионального мастерства учителей общеобразовательных организаций в процессе повышения квалификации ..... 85

*Современная школа*

**Щербаков А. В.** Условия развития профессионального мастерства педагога как воспитателя в общеобразовательной организации ..... 95

**Сведения об авторах** ..... 105

**Правила оформления статей** для публикации в научно-теоретическом журнале «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» ..... 109

**Форма Лицензионного соглашения с авторами** научно-теоретического журнала «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» ..... 123

**Главный редактор**
Д. Ф. Ильясов, д-р пед. наук, профессор

**Зам. главного редактора**
К. С. Буров, канд. пед. наук, доцент

**Редакционный совет:**
Ж. Борде, доктор психосоциологии
С. А. Дочкин, д-р пед. наук, доцент
Л. В. Занина, д-р пед. наук, профессор
Н. А. Криволапова, д-р пед. наук, профессор, отличник народного просвещения РФ, заслуженный учитель РФ
Ф. Пёти, доктор социологии
Н. Кателлани, доктор латинского языка
С. В. Олефир, д-р пед. наук, доцент
А. И. Кузнецов, канд. пед. наук, доцент
Н. В. Самсонова, д-р пед. наук, профессор
Н. У. Ярычев, д-р пед. наук, д-р филос. наук, профессор

**Редакционная коллегия:**
А. В. Ильина, канд. пед. наук, доцент
А. В. Кисляков, канд. пед. наук, доцент
А. В. Коптелов, канд. пед. наук, доцент
В. М. Кузнецов, канд. ист. наук, доцент
Н. Г. Маркова, д-р пед. наук, доцент
А. Г. Обоскалов, канд. пед. наук, доцент, отличник народного просвещения РФ
И. В. Резанович, д-р пед. наук, профессор
Т. В. Соловьёва, канд. филол. наук
А. А. Тараданов, д-р социол. наук, профессор
А. В. Щербаков, канд. пед. наук, доцент
Г. В. Яковлева, канд. пед. наук, доцент

**Редакционно-издательская группа:**
Н. О. Николов
А. О. Шарухина
А. Э. Санько
Н. А. Лазариди
М. В. Соглаева

**Адрес редакции, издательства, типографии:**
454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, 88
ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования»
http://www.ipk74.ru
e-mail: ipk_journal@mail.ru

Включен в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (распоряжение Минобрнауки России от 12 февраля 2019 г. № 21-р).

**Свидетельство о регистрации**
ПИ № ФС 77-71707 от 23.11.17
ISSN 2076-8907

Подписной индекс по каталогу в объединенном каталоге «Пресса России» Агентства «Книга-Сервис» – 43460.
Подписная цена одного номера журнала:
534 руб. 00 коп.

**Подписано в печать 27.09.2019**
**Дата выхода в свет: 05.11.2019**

Формат 60×84 1/8. Усл. печ. л. 14,88
Тираж 150 экз. Заказ № 75

**Учредитель:**
ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования»
454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, 88

© ГБУ ДПО ЧИППКРО, 2019

СОТРУДНИЧЕСТВО СОДЕЙСТВИЕ СОТВОРЧЕСТВО

ЧИППКРО

# SCIENTIFIC SUPPORT OF A SYSTEM OF ADVANCED TRAINING

**Scientific and theoretical journal**
**3 (40) / 2019**

CHELYABINSK INSTITUTE
OF RETRAINING AND IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL SKILL
OF EDUCATORS

# SCIENTIFIC SUPPORT OF A SYSTEM OF ADVANCED TRAINING

Scientific and theoretical journal
Published since 2009
Publication frequency is 4 issues per year

No. 3 (40) 2019

## CONTENTS

*Scientific reports*

**Ilyasov D. F., Burov K. S., Yarychev N. U., Skripova N. E., Nikolov N. O., Kuznetsov V. M.** Principles for selecting the content of advanced training for teachers whose students show consistently low educational results ..... 5

**Khokhlov A. V.** Pedagogical conditions for the implementation of the development model of teamwork culture for general education organizations heads ..... 24

**Barabas A. A.** Content selection of the advanced training of the general education organization teachers on the design and use of the results of the internal system of education quality assessment ..... 31

**Volobueva T. B.** Adaptive advanced training of teachers ..... 43

*Hypotheses, discussion, reflection*

**Selivanova E. A., Kovalenko E. V.** The role of knowledge exchange in the development of teachers' psychological and pedagogical culture ..... 50

**Nechaev M. P.** New constructs of e-learning of teachers in the system of additional pro-fessional education ..... 58

**Ignatieva G. A., Tulupova O. V., Matukina A. N.** Innovative reactor of educational initiatives as a new format of continuous education of teachers ..... 68

**Kiseleva A. K.** Features of professional development of young teachers in the system of advanced training ..... 78

*Young researchers*

**Serganova Z. Z.** Principles of professional skills improving of general education organizations teachers in the advanced training process ..... 85

*Modern school*

**Shcherbakov A. V.** Conditions for the development of the professional skills of a teacher as an educator in a general education organization ..... 95

**Information about the authors** ..... 105

**Requirements to Text Format** for Publication in the Scientific and Theoretical Journal “Scientific Support of a System of Advanced Training” ..... 109

**License Agreement Form with the authors** in the Scientific and Theoretical Journal “Scientific Support of a System of Advanced Training” ..... 123

**Chief editor**
D. F. Ilyasov, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor

**Deputy chief editor:**
K. S. Burov, Candidate of Pedagogic Sciences, Docent

**Editorial Council:**
G. Bordet, Doctor of Psychological Sciences
S. A. Dochkin, Doctor of Pedagogic Sciences, Docent
L. V. Zanina, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor
N. Catellani, Doctor of Latin Language
N. A. Krivolapova, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Excellent of Public Education, Honored teacher of Russian Federation
A. I. Kuznetsov, Candidate of Pedagogic Sciences, Docent
F. Petit, Doctor of Sociological
S.V. Olefir,Doctor of Pedagogic Sciences, Docent
N. V. Samsonova, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor
N. U. Yarychev, Doctor of Pedagogic Sciences, Doctor of Philosophical Sciences, Professor

**Editorial team:**
A. V. Il'ina, Candidate of Pedagogic Sciences, Docent
A. V. Kislyakov, Candidate of Pedagogic Sciences, Docent
A. V. Koptelov, Candidate of Pedagogic Sciences, Docent
V. M. Kuznetsov, Candidate of Historical Sciences, Docent
N. G. Markova, Doctor of Pedagogic Sciences, Docent
A. G. Oboskalov, Candidate of Pedagogic Sciences, Docent, Excellent of Public Education
I. V. Rezanovich, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor
T. V. Solov'eva, Candidate of Philological Sciences
A. A. Taradanov, Doctor of Sociological Sciences, Professor
A. V. Shcherbakov, Candidate of Pedagogic Sciences, Docent
G. V. Yakovleva, Candidate of Pedagogic Sciences, Docent

**Editorial and Publishing group:**
N. O. Nikolov
A. O. Sharuhina
A. E. Sanko
N. A. Lazaridi
M. V. Soglaeva

**Included in the List of peer-reviewed scientific publications of Higher Attestation Commission of Russia, where the main scientific results of dissertations for the degree of Candidate of Science and Doctor of Science are published (Order of the Ministry of Education and Science of Russia of 12 February 2019, No. 21-p).**

**Address of Editorial, Publishing house and Printing house:**
454091, Chelyabinsk, Krasnoarmeyskaya st, 88
“The Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators”
http://www.ipk74.ru
e-mail: ipk_journal@mail.ru

Certificate of registration of the media
SP № FS 77-71707 (11/23/2017)

ISSN 2076-8907

Index in catalog of “Pressa Rossii” from Agency “Kniga-Servis” – 43460
Price of one issue of the journal: 534 RUB

Print date: 09/27/2019
Release date: 11/05/2019

**Founder:**
“The Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators”
454091, Chelyabinsk, Krasnoarmeyskaya st, 88

© CIRATE, 2019

# *Научные сообщения*

УДК 378.091.398

## Принципы отбора содержания повышения квалификации педагогов, обучающиеся которых показывают стабильно низкие образовательные результаты

**Д. Ф. Ильясов, К. С. Буров, Н. У. Ярычев, Н. Е. Скрипова, Н. О. Николов, В. М. Кузнецов**

## Principles for selecting the content of advanced training for teachers whose students show consistently low educational results

**D. F. Ilyasov, K. S. Burov, N. U. Yarychev, N. E. Skripova, N. O. Nikolov, V. M. Kuznetsov**

***Аннотация.*** *Актуализация проблемы исследования обосновывается предположением о наличии устойчивой взаимосвязи между демонстрацией обучающимися стабильно низких результатов по итогам оценочных процедур и снижением качества педагогической деятельности учителей. Отмечается, что эффективным способом снятия остроты проблемы является организация адресной помощи учителям, испытывающим профессиональные затруднения. Делается вывод о слабой разработанности научных оснований отбора содержания дополнительных профессиональных программ повышения квалификации. Ставится цель выдвижения таких оснований с учетом закономерностей взаимосвязи способов осуществления педагогической деятельности и качества образования. Методологическим основанием исследования выступили следствия теорем Гёделя о неполноте и непротиворечивости формальных систем. Дается характеристика закономерностей взаимосвязи педагогической деятельности и качества образования. На основе данных закономерностей выводятся принципы отбора содержания повышения квалификации для обеспечения адресной поддержки учителей, обучающиеся которых показывают стабильно низкие образовательные результаты. Отражается взаимосвязь выделенных закономерностей и принципов. Новизна исследования заключается в разработке оснований для отбора содержания повышения квалификации учителей, обучающиеся которых показывают стабильно низкие образовательные результаты. Эти основания сформулированы в виде соотносимых между собой закономерностей и принципов.*

*Представлен вариант реализации выявленных закономерностей и принципов в виде содержательных линий, нашедших отражение в дополнительных образовательных программах. На этапе апробации разработанных в ГБУ ДПО ЧИППКРО дополнительных профессиональных программ повышения квалификации использована методика организации и проведения педагогической экспертизы В. С. Черепанова. Приводятся данные об экспертной оценке программ. Делается вывод о соответствии разработанных программ заявленными критериям качества. Практическая значимость заключается в обосновании возможно-*

*сти реализации программ в практике повышения квалификации учителей, обучающиеся которых показывают стабильно низкие образовательные результаты.*

***Abstract.*** *The actualization of the research problem is justified by the assumption that there is a strong correlation between the performance of students with consistently low results from evaluation procedures and a decline in the quality of teachers' pedagogical activities. It has been noted that an effective way to al-leviate the problem is to provide targeted assistance to teachers with professional difficulties. The conclusion is made that the scientific basis for selecting the content of additional professional advanced training programs is weak. The aim is to propose such grounds taking into account the regularities of the relationship between the ways of carrying out pedagogical activities and the quality of education. The methodological basis for the study was the effect of Gödel's theorems on the incompleteness and consistency of formal systems. The patterns of interaction between pedagogical activity and the quality of education are described. Based on these patterns, the principles of selection of the content of advanced training are derived to provide targeted support to teachers whose students show consistently low educational results. The relationship between the selected patterns and principles is reflected. The novelty of the study lies in the development of the grounds for selecting the content of the advanced training of teachers, whose students show consistently low educational results. These bases are formulated in the form of correlated laws and principles. The variant of realization of the revealed regularities and principles in the form of the substantial lines which have found reflection in additional educational programs is presented. At the stage of approbation of additional professional programs of advanced training developed in Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, the method of organization and conduct of pedagogical expertise of V. S. Cherepanov was used. Data of the expert evaluation of the programs is provided. The conclusion is made on compliance of the developed programs with the declared quality criteria. Practical significance lies in the justification of the possibility of implementing programs in the practice of advanced training of teachers, whose students show consistently low educational results.*

***Ключевые слова:*** *низкие образовательные результаты, дополнительное профессиональное образование, содержание повышения квалификации, закономерности, принципы, дополнительные профессиональные программы повышения квалификации.*

***Keywords:*** *low educational results, additional professional education, content of advanced training, regularities, principles, additional professional training programs.*

В настоящее время объективным показателем качества образования в российских школах является успешность освоения обучающимися планируемых результатов образования. Оценивание данного показателя осуществляется на основе анализа итогов: а) всероссийских проверочных работ (ВПР) IV классов (учебные предметы «Русский язык», «Математика» и «Окружающий мир»); государственной итоговой аттестации (ГИА) выпускников IX и XI классов общеобразовательных организаций.

Результаты мониторинга данных ВПР и ГИА могут служить основанием для дифференциации школ по уровню образовательных результатов, демонстрируемых обучающимися. Результаты мониторинга рекомендуется использовать для самооценивания качества образования самой образовательной организацией. Это позволяет задействовать объективный инструмент оценивания образовательных организаций на федеральном, региональном и муниципальном уровнях. В частности, в Челябинской области была разработана технология идентификации школ и учителей, обучающиеся которых показывают стабильно низкие образовательные результаты. Такая идентификация в течение нескольких последних лет проводится во всех муниципальных образованиях Челябинской области. По ее результатам устанавливаются школы, показывающиеся образовательные результаты существенно ниже (более 2%) среднего показателя. Эти школы, как правило, относятся к группе школ с низкими результатами обучения.

Можно констатировать наличие тенденции снижения результатов, демонстрируемых обучающимися различных общеобразовательных организаций. Очевидно, что низкие результаты по итогам оценочных процедур ВПР и ГИА, демонстрируемые учащимися на протяжении нескольких лет, являются негативной тенденцией. Соответственно актуализируется проблема оказания таким школам адресной поддержки. Для того чтобы обосновать содержание и меры поддержки, необ-

ходимо определить факторы, которые влияют на снижение образовательных результатов.

Предполагаем, что снижение образовательных результатов, демонстрируемых учащимся, среди прочих причин, обусловлено затруднениями педагогов в качественном осуществлении профессиональных функций. Это можно связать с объективными факторами: активизация миграционных процессов; рост количества семей, характеризующихся низким уровнем материального достатка, ведущих асоциальный образ жизни, предъявляющих невысокий уровень притязаний к качеству образования. Можно говорить о негативном влиянии указанных обстоятельств на психологический статус, поведенческие, когнитивные навыки, снижение познавательных потребностей и учебных результатов детей, воспитывающихся в таких семьях. Также в школах увеличивается доля обучающихся со специальными образовательными потребностями, с отклоняющимся поведением, состоящих на учете в отделах по делам несовершеннолетних. Именно эти категории обучающихся чаще всего демонстрируют невысокие результаты образовательной деятельности. Можно предположить, что учителя не уделяют достаточного внимания учету индивидуальных особенностей данных категорий детей в образовательном процессе и, соответственно, не готовы осуществлять эффективное педагогическое взаимодействие. Следовательно, одним из направлений поддержки можно считать повышение педагогической квалификации учителей. Эта идея реализуется в рамках проекта поддержки школ с низкими результатами обучения и школ, находящихся в социально неблагоприятных условиях.

Достаточно очевидно, что адресную помощь целесообразно осуществлять в форме курсовой подготовки учителей. Процедура идентификации школ, обучающиеся которых демонстрируют низкие образовательные результаты, позволяет выявить педагогов, которым нужна адресная поддержка. Также на основании данной идентификации можно обосновать целесообразность формирования групп слушателей курсов повышения квалификации.

Дополнительное профессионально-педагогическое образование согласно своей миссии должно обеспечивать поддержание высокого уровня профессиональных компетенций учителей. Это, в частности, необходимо и для личностно-профессионального роста учителей, а также создает педагогические условия для всестороннего личностного развития их учеников.

Система повышения квалификации имеет ряд устойчивых и ряд вариативных стратегий своего развития. К устойчивым содержательным направлениям стоит отнести стратегии повышения компетентности учителей в области информационных технологий. Системная информатизация различных сфер жизни современного социума предполагает наличие высокоспециализированных кадров, способных объяснять основные принципы ИКТ-технологий. В этом свете исследователи М. И. Коваленко и О. Н. Кучер видят первейшую задачу системы повышения квалификации кадров в обеспечении социума данными специалистами [1; 2]. М. И. Коваленко в своем исследовании сообщает о недостатках так называемых «универсальных» программ повышения квалификации педагогов, в частности, по вопросам формирования базовых ИКТ-компетентностей. Исходя из этого недостатка, она предлагает совершенствовать методологические основания системы повышения квалификации кадров работников образования [2]. Необходимо признать, что ИКТ-компетенции – это, безусловно, важная составляющая педагогического мастерства современных учителей. Вместе с тем она должна учитывать и сущность содержания образования, а не только его совершенные формы трансляции.

В данном аспекте будет уместным рассмотреть достижения зарубежных исследователей. Иная ментальность, иной взгляд на проблемы системы повышения квалификации может способствовать успешному переосмыслению некоторых отечественных проблем в этой области. Данная мысль созвучна с отдельным положением исследования А. А. Хатюшиной [3].

Японский исследователь I. Jung, например, указывает на парадоксальность современной ситуации, связанной с системой непрерывного повышения квалификации. Он подчеркивает, что технологический рост современного общества требует от учителей умений использовать новые технологии. Одновременно I. Jung признаёт, что эти технологии отчасти сами предлагают пути решения этого вопроса [4]. Имеются в виду возможности информационно-коммуникационных технологий в получении дополнительного профессионального образования. В данном случае уместна цитата крылатого выражения «подобное излечивается подобным». Вместе с тем инновационные информаци-

онные технологии – это только одно из средств передачи содержания образования. Возведение его в ранг всеобщего фактора по отбору содержания образования представляется ошибочным. Именно поэтому авторы полагают, что эта стратегия повышения квалификации нуждается в дополнении иными подходами, способными упорядочить процесс отбора содержания образования.

Финнские ученые P. Seppälä и H. Alamäki обращают внимание на возможности мобильных устройств в качестве эффективного средства обучения учителей. В этом свете они используют понятие «гибких обучающих решений». Сущность данных решений заключается в вариативном использовании службы коротких сообщений и цифровых изображений при обмене мнениями на курсах повышения квалификации учителей [5, с. 330–335.]. Необходимо подчеркнуть, что данное предложение авторов вполне уместно, однако укажем на его недостатки. Эта технология носит характер совершенствования только формы обеспечения образовательного процесса.

Также отметим, что учет в различных научных направлениях психологических законов порождает закономерный устойчивый интерес и педагогической науки к этой тенденции. Имеются в виду педагогические стратегии изыскания эффективных подходов по формированию психологической компетентности учителей. Например, А. С. Четвёрикова особо подчеркивает в своем исследовании, что психологическая составляющая профессиональной компетентности учителя является интегративным качеством личности. Данное личностное качество позволяет нивелировать процесс закрепления неблагополучного состояния ребенка в устойчивые личностные конструкты [6]. Отметим, что данная цель повышения квалификации учителей является весьма важной.

Т. Н. Щербакова указывает на то, что формирование психологической компетентности учителя совершенствует его навыки конструктивного решения возникающих проблем в рамках образовательного пространства школы [7]. Позиция американских ученых T. Voss, M. Kunter относительно важности формирования психологической компетентности у современных учителей в целом созвучна мнению наших отечественных ученых [8]. Указанные конструктивные стороны данной стратегии повышения квалификации учителей являются неоспоримыми. Вместе с тем данное исследование направлено на совершенствование форм реализации содержания дополнительного профессионального образования. При этом вопрос о совершенствовании содержания образования остается недостаточно изученным.

Неформальное повышение квалификации учителей также можно отнести к устойчивым популярным стратегиям современной образовательной среды. Так, Т. В. Соловьёва подчеркивает, что различного рода профессиональные объединения учителей являются эффективными условиями личностного роста учителей. Вместе с тем, как указывает автор, этот процесс способствует повышению результатов учебной деятельности и у обучаемых данными учителями. По мнению автора, одно из основных преимуществ профессиональных ассоциаций учителей заключается в возможности обмена успешными личными практиками, в обмене профессиональными знаниями [9]. Подобное неформальное повышение квалификации является без сомнений важным.

О. В. Ройтблат относительно особенности повышения квалификации взрослых указывает на то, что обучение взрослого должно реализовываться в русле проблемного и практико-ориентированных подходов. В основание дидактики неформального образования, по мнению О. В. Ройтблат, должен лежать обмен знаниями. При этом имеются в виду знания, сформированные на базе успешного профессионального опыта учителя [10].

Мнение испанских ученых M. Macià и I. García относительно эффективности данной формы повышения квалификации созвучно уже рассмотренным на этот счет взглядам отечественных ученых. В качестве дополнения укажем, что особенным элементом их системы неформального повышения квалификации является образовательная среда. Испанские ученые в профессиональных онлайн-сообществах видят залог успешности процесса повышения квалификации учителей [11, с. 291–307].

Необходимо отметить, что успешность рассмотренных стратегий неформального повышения квалификации определяется учеными в технологии обмена профессиональными знаниями. Подобный обмен при этом, насколько нам удалось выяснить, не носит какой-либо системный характер. Вместе с тем хаотичность формируемых компетенций недопустима в образовательном пространстве школы.

К устойчивой в современной педагогической науке стратегии повышения квалификации работ-

ников образования можно отнести и внутрифирменное обучение. Е. И. Строева в этом свете указывает на дефициты существующей системы повышения квалификации. Имеется в виду отсутствие учета в ней специфики профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования. В этом свете ресурс внутрифирменного повышения квалификации данной категории специалистов видится ей наиболее эффективным [12].

Немецкие ученые A. Kuzle R. Biehler усматривают эффективность осуществления внутрифирменного повышения квалификации. Однако они указывают на то, что успешность этого процесса будет достигнута тогда, когда и сами учителя-наставники будут систематически повышать уровень своего профессионализма [13, с. 39–51]. В целом, можно заключить, что стратегия внутрифирменного повышения квалификации весьма высоко оценивается как в России, так и за рубежом. Оценивая позитивные особенности указанной стратегии повышения квалификации нельзя не отметить и ограничения этого подхода совершенствования образовательного пространства школы. Так, внутрифирменное повышение квалификации, а также само содержание этой стратегии не позволяют создавать универсальные типовые модели повышения качества содержания образования.

Подводя итог анализу исследований в области организации дополнительного профессионально-педагогического образования можно, сделать вывод, что интерес ученых был сосредоточен в области исследования следующих проблем:

– совершенствование психологических и педагогических аспектов профессиональной квалификации педагогов;

– проектирование и применение активных форм и методов образования педагогов;

– использование компьютерных, мобильных технологий, цифровизация системы повышения квалификации;

– поиск способов поддержки формального и неформального повышения квалификации;

– стратегии выстраивания внутриорганизационного повышения квалификации педагогов с использованием ресурсов самообучающейся организации и т. д.

Стоит отметить, что в научной литературе слабо представлены исследования, посвященные разработке оснований для отбора содержания повышения квалификации педагогов. Вместе с тем содержание образования является одним из ведущих элементов, определяющих успешность и целенаправленность дополнительного профессионально-педагогического образования. При этом принципы отбора содержания образования должны не просто учитывать традиционные дидактические приоритеты (такие, как фундаментальность и научность). Совершенно очевидно, что содержательное наполнение программ должно обеспечивать решение конкретной проблемы педагогической практики. Эти основания могут учитывать закономерности образовательной действительности и специфику контингента обучающихся. Также такие программы ориентируются на индивидуальные профессиональные дефициты. Следовательно, целью нашего исследования является выявление принципов отбора содержания образования, которыми могли бы руководствоваться разработчики программ повышения квалификации, адресованных учителям разных предметных областей, обучающиеся которых показывают стабильно низкие образовательные результаты.

Методологическим основанием, на которое мы опираемся при выдвижении данного тезиса, является опора на следствия теорем Гёделя о неполноте и непротиворечивости формальных систем [14]. Используя для подбора содержания программ повышения квалификации и технологий их реализации понятие «методология», мы определяем данное понятие как «учение об организации деятельности». С ее помощью появляется возможность более точно и продуктивно определить специфику дидактического обеспечения повышения квалификации. Интерпретируя прикладной смысл данных теорем можно утверждать, что отсутствие полного и конечного набора сведений о системе в целом затрудняет возможности формализации данной системы. Вместе с тем наличие «неформализуемого остатка» определяет задачу максимального снижения неопределенности, в том числе в плане установления закономерностей существования и взаимодействия объектов реальной действительности. В случае нашего исследования эта задача представляется в виде установления закономерностей взаимосвязи педагогической деятельности и качества образования. Эти закономерности, в свою очередь, отражают информационную определенность по отношению к выявлению принципов отбора содержания программ повышения квалификации учителей школ со стабильно низкими результатами обучения. Это будет способствовать выстраиванию более точного, адрес-

ного взаимодействия с педагогом в системе повышения квалификации и направленности содержания образования на решение конкретной проблемы образовательной практики.

Статус закономерностей ориентирует нас на выявление устойчивых и регулярно проявляющихся связей и отношений между объектами реальной действительности, существующими в динамично осуществляющихся процессах. С этой точки зрения закономерности объясняют наблюдаемые в системе непрерывного педагогического образования факты с опорой на педагогическую понятийную систему, значимые научные положения и факты. Вместе с тем прикладное значение закономерностей, по мнению Н. М. Яковлевой, состоит в том, что они имеют прогностическую функцию. Т. е. на основании закономерностей можно формулировать принципы осуществления образовательных процессов [15].

Таким образом, выявляемые нами закономерности взаимосвязи педагогической деятельности и качества образования:

– основаны на выводах значимых исследований системы непрерывного педагогического образования,

– отражают результаты наблюдений проявления устойчивых взаимосвязей способов осуществления педагогической деятельности и качества образования;

– обусловливают принципы отбора содержания программ повышения квалификации педагогов школ со стабильно низкими результатами обучения.

Первая закономерность обусловливается наличием определенного уровня самооценки педагогом своих способностей и возможностей в осуществлении педагогической деятельности. Нужно отметить, что у педагогов, независимо от опыта профессиональной деятельности, наблюдается различие в самооценке педагогических способностей. Это может быть обусловлено рядом факторов. У начинающих учителей, уверенность в применении освоенных знаний и умений может входить в противоречие с педагогической реальностью. Дело в том, что профессиональное образование, в большей степени, нацелено на освоение стандартных сценариев реализации методического замысла в рамках того или иного учебного комплекса. Вместе с тем классно-урочная система предполагает наличие в коллективе учащихся с различным уровнем развитости высших психологических функций. Низкие познавательные интересы, отсутствие учебной мотивации, затруднения в выполнении логических операций, эмоциональная нестабильность смещают акценты в деятельности педагога с отбора актуального содержания образования на освоение методов взаимодействия с такими учащимися, приводят к разочарованию в профессии. Факторы, влияющие на снижение самооценки профессиональных способностей опытного учителя, – это выполнение рутинных процедур, загруженность текущими делами, необходимость решения нестандартных проблем психологического развития, наличие детей в ограниченными возможностями здоровья и т. д. По данным исследования О. М. Звягиной, Н. И. Легостаевой, более 50% учителей констатируют затруднения в осуществлении ведущих функции образовательной деятельности, неготовность использовать психолого-педагогические технологии [16, с. 152–159]. На основании этого мы можем сформулировать первую закономерность – заниженная самооценка собственных педагогических способностей негативно отражается на качестве преподавательской деятельности.

Объективная самооценка педагога влияет на его самореализацию в профессиональной деятельности. При этом самореализация педагога осуществляется не только в педагогической деятельности, но и в профессиональной коммуникации. Такие виды деятельности, как накопление педагогического опыта, методическое осмысление содержания образования, педагогическая рефлексивная, являются факторами, стимулирующими потребность в обмене знаниями. Очевидно, что в организованных формах такого обмена педагог будет чувствовать себя гораздо увереннее, если это сообщество будет референтным. Референтность подразумевает соответствие профессиональной идентификации, признание высокой квалификации участников такого сообщества, наличие общих ценностей. В образовательной организации примером такого сообщества может служить методическое объединение учителей одной образовательной области. Подобные профессиональные сообщества сегодня выходят за рамки образовательных организаций и функционируют в том числе в сети интернет. Такие сообщества обладают существенным резервом для профессионального развития. Подобные сообщества в первую очередь выполняют гностическую функцию. Педагог получает представление об успеш-

ных педагогических практиках, опыте применения учебно-методических комплексов и т. д. Немаловажной является коммуникативная функция. Доверяя опыту и разделяя мнение коллег референтного сообщества, педагог формирует позитивную субъектную позицию по отношению к методике преподавания предмета. Функция самопрезентации проявляется в том, что учитель может представить или апробировать свой педагогический опыт, получить отзыв от квалифицированных специалистов в области методики преподавания предмета. В таких условиях учитель высказывается более свободно. Совершенно очевидно, что подобная работа является существенным фактором профессионального развития. На основании этого мы можем сформулировать вторую закономерность – участие педагога в освоении и трансляции педагогического опыта в референтных педагогических сообществах значительно повышает уровень его профессиональных способностей.

Следующая закономерность связана с вопросом идентификации профессиональных затруднений. Можно утверждать, что диагностика затруднений в сфере методики преподавания предмета является существенным основанием отбора содержания повышения квалификации. Важными основаниями подобной диагностики являются: развитие научного знания, появление новых учебно-методических комплексов, методическая интерпретация предметного содержания образования с помощью компьютерных технологий. Вместе с тем практика показывает, что учителя испытывают затруднения не только в освоении различных аспектов методики преподавания учебного предмета. Различные проявления психофизиологических особенностей обучающихся в когнитивной, коммуникативной, эмоциональной сферах также являются предметом педагогического осмысления. Учителя констатируют неготовность учитывать эти особенности, адекватно реагировать на различные эмоциональные проявления, вплоть до демонстрации агрессии. Эти вопросы зачастую остаются за рамками диагностики профессиональных затруднений и обсуждаются в ходе неформального общения.

Вместе с тем сегодня существует достаточно много инструментов диагностики, которые позволяют выявлять не только субъектную позицию педагога, но и круг его профессиональных дефицитов. Это не только аттестационные процедуры. Одним из вариантов такой диагностики является комплексная диагностика, проводимая в Челябинском институте переподготовки и повышения квалификации работников образования в дистанционной форме. Такая диагностика не только повышает вероятность выявления педагогов, которым нужна помощь, но и является условием обеспечения ее адресности. Также подобную диагностику можно рассматривать как основание для отбора содержания повышения квалификации. Итак, данные положения позволяют нам сформулировать третью закономерность – комплексный подход к идентификации профессиональных затруднений педагога повышает результативность оказания ему соответствующей адресной помощи.

Следующая закономерность связана с тенденцией развития дидактической мысли в прикладном аспекте. Многообразие педагогических технологий творчески осмысливается учителями. В этом плане стоит обратить внимание на передовой педагогический опыт в разработке авторских педагогических технологий, направленных на решение конкретных задач: технология смыслового чтения, кинопедагогика, технологии визуализации. Достаточно активно развиваются технологии цифрового образования. Все эти технологии, при условии их освоения и адекватного применения, являются значимым средством развития обучающихся, повышения их познавательной мотивации, когнитивных способностей, эмоционального интеллекта. Наконец данные технологии, учитывая закономерности усвоения знаний и умений, влияют на успешность освоения обучающимися основной образовательной программы. Нужно отметить, что многие педагоги применяют современные образовательные технологии. При этом значительная часть педагогов по разным причинам ориентируются на индивидуальный стиль педагогической деятельности, сложившийся в многолетней практике. Эти педагоги настороженно относятся к введению в собственную педагогическую практику новых информационных технологий. Возникает эффект сопротивления нововведениям. Другие педагоги по причине загруженности, недостатка времени, низкой мотивированности сознательно отказываются знакомиться с новыми способами и приемами преподавательской деятельности. Следствием этого можно считать снижение методической культуры, проявления профессиональной деформации и т. д. Можно смело утверждать, что такая позиция непременно скажется на снижении качества преподавания, затруднениях

учащихся в освоении содержания образования, снижении их образовательных результатов. Следовательно, мы можем сформулировать такую закономерность: слабо проявляющаяся направленность педагога на освоение эффективных педагогических практик может стать фактором снижения качества его методической культуры и нарастания профессиональных деформаций.

Следующая закономерность связана с влиянием особенностей индивидуальных особенностей контингента обучающихся (прежде всего низкомотивированных и слабоуспевающих) на их академическую успешность. Наличие в классе детей с ограниченными возможностями здоровья, детей из семей мигрантов, детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, ставят вопросы профилактики учебной дезадаптации таких детей. Сами учителя признаются в том, что они, не имея опыта работы с такими категориями детей, испытывают существенные затруднения при организации учебно-педагогического взаимодействия. В то же время эти категории обучающихся, оказываясь без внимания педагога, показывают низкие образовательные результаты. Именно эти результаты и влияют на снижение общих показателей учителя или школы по результатам мониторинга данных ВПР и ГИА. Следовательно, учителю в своей деятельности стоит уделять внимание учащимся, имеющим трудности в обучении или демонстрирующим различные формы отклоняющегося поведения. Эти аспекты требуют внимания педагога, учета этих особенностей при предъявлении учебного материала. На этих особенностях должен быть сосредоточен учитель-предметник. Если не учитывать индивидуальные особенности обучающихся, то у последних будет снижаться интерес к обучению, осознанность усвоения знаний, устойчивость формирования умений и т. д. Можно уверенно утверждать о наличие следующей закономерности: неучет в педагогической работе индивидуальных особенностей контингента обучающихся, прежде всего низкомотивированных и слабоуспевающих, снижает результативность освоения ими основных образовательных программ.

Еще одним основанием для выделения закономерностей являются затруднения педагога в практическом применении методов и технологий образования. Часто педагог, ознакомившись с той или иной технологией, ссылается на недостаток времени для ее творческого осмысления и методического применения. Также можно встретить такие ситуации, когда педагог сталкивается с объективными трудностями в применении той или иной технологии: имеется недостаток материально-технического оснащения, учащиеся негативно настроены к определенному виду деятельности, педагог не готов к применению командных технологий и т. д. Кроме того, применение любого педагогического средства предполагает его осмысление, методическую интерпретацию, дидактическое наполнение. Этот процесс реализуется в процессе научно-методической деятельности, которую многие педагоги не считают значимой. Такие педагоги склонны пользоваться готовыми решениями. В результате снижется интерес обучающихся к содержанию образования, способам воспроизводящей деятельности. Тем более что учащиеся видят примеры интересной подачи гуманитарных и естественно-научных знаний, например в детских телепередачах, на выставках, мастер-классах, профориентационных мероприятиях. Это явление можно охарактеризовать как методическую ригидность, и выявить закономерность: ригидность педагогов в отборе и применении актуальных педагогических технологий, методов и средств снижает качество преподавания учебного предмета.

Данные закономерности в своей совокупности отражают факторы, оказывающие негативное воздействие на профессиональное развитие педагога, и представляют резервы повышения квалификации и формирования культуры профессионально-педагогической деятельности. Данные закономерности позволяют нам сформулировать принципы отбора содержания повышения квалификации педагогов, обучающиеся которых показывают стабильно низкие образовательные результаты. Это содержание образования будет учитывать данные закономерности и обеспечивать адресность и результативность оказываемой педагогам поддержки.

Первым будет принцип поддержки педагогов в формировании у них объективной самооценки своих профессиональных способностей. Можно утверждать, что определенный уровень уверенности в реализации педагогической деятельности будет способствовать повышению качества образовательного процесса. Эта уверенность во многом основана на психологических характеристиках профессиональной деятельности педагога. Более того, существует прямая взаимосвязь освоения

умений самоанализа, самооценки, саморефлексии с повышением эффективности профессиональной деятельности [17]. Эти выводы хорошо согласуются с положениями акмеологического подхода в педагогике непрерывного образования. Данные положения активно используются в практике повышения квалификации, в части влияния на субъектную позицию учителя по отношению к саморазвитию в профессиональной деятельности. Практическая интерпретация данного принципа отражается в формировании соответствующего содержательного наполнения программ повышения квалификации.

Принцип систематического участия педагогов в деятельности профессиональных сообществ (в том числе сетевых), предполагает стимулирование педагогов к активной деятельности в составе педагогических сообществ. Для этого необходимо связать такую работу с методической деятельностью учителя. Понимание целей и задач индивидуальной методической работы будет являться стимулирующим фактором, влияющим на формирование потребности в обсуждении педагогического опыта.

Сетевые сообщества, в свою очередь, опираясь на активность учителей, становятся виртуальной площадкой для общения, обмена знаниями, решения профессиональных проблем, самообразования. Многие исследователи сетевых сообществ (А. Н. Сергеев [18; 19; 20], Е. Д. Патаракин [21] и др.) отмечают, что учителя учатся лучше всего у своих коллег, а участие в сетевых сообществах стимулирует профессиональный рост, активность педагогов, уверенность в своих силах и является ресурсом методической поддержки. Таким образом, систематическая работа в профессиональных сообществах (в том числе сетевых) способствует активному освоению педагогического опыта, развитию культуры методической деятельности.

Принцип осуществления адресной помощи педагогам, основанной на комплексной диагностике их профессиональных затруднений основан на том положении, что информация об уровне профессиональной подготовленности учителя является основанием для отбора содержания повышения квалификации с учетом профессиональных затруднений учителей. Для наибольшей полноты и достоверности диагностики уровня профессиональных компетенций педагогов, помимо результатов всероссийских проверочных работ и государственной итоговой аттестации выпускников, можно использовать различные методы изучения и самооценки уровня подготовки учителя: наблюдение, анкетирование, собеседование. Профессиональные затруднения, профессиональные потребности, профессиональные запросы – это объекты диагностики. При условии обеспечения комплексности такой диагностики можно установить, какие элементы содержания повышения квалификации стоит отразить в содержании дополнительных образовательных программ.

Принцип ориентирования педагогов на успешные педагогические практики и опыт эффективно работающих коллег, будет учитывать не только знания, транслируемые в сетевых сообществах, но и достижения педагогической практики. Учет этого принципа при отборе содержания образования будет ориентировать педагогов на освоение передового педагогического опыта, ознакомление с авторскими педагогическими технологиями, направленными на решение конкретных общепедагогических и методических задач. Демонстрация опыта их освоения и творческого применения в образовательных организациях Челябинской области, представление положительных примеров будет способствовать формированию положительной субъектной позиции слушателей в отношении проектирования и совершенствования индивидуальной методической системы.

Принцип систематического и целесообразного использования педагогами психолого-педагогических знаний в педагогическом взаимодействии с различными категориями обучающихся основан на идее популяризации педагогических знаний. Практика показывает, что учителя недооценивают значение достижений педагогической науки для повышения качества педагогической деятельности. Вместе с тем педагогическая наука предлагает варианты решения многих педагогических проблем, в том числе проблемы снижения образовательных результатов обучающихся. Соотнесение представления о закономерностях в области усвоения содержания образования с целесообразностью применения тех или иных форм и методов обучения является предметом профессиональной рефлексии. Установление таких взаимосвязей отражается на структуре образовательной деятельности. Например, закономерности поэтапного усвоения понятий отражаются на формировании структуры урока, разработке методов смыслового чтения. Знания о структуре учебной деятельности определяют проблемно-диалогическую логику

построения компетентностно ориентированного учебного задания. Очевидно, что учителя необходимо ориентировать в многообразии тематики педагогических исследований, стимулировать к систематическому применению психолого-педагогических знаний в педагогическом взаимодействии. Это будет прямо влиять на повышение образовательных результатов у всех категорий обучающихся, в том числе таких, у которых наблюдается учебная дезадаптация.

Принцип мобильности педагогов в освоении и применении актуальных педагогических технологий, методов и средств в преподавании учебного предмета связан с направленностью содержания образования на представление актуальных методических и дидактических практик. Профессиональная мобильность в данном случае понимается как способность активно осваивать и применять в педагогической деятельности те методы, приемы и средства обучения, которые: направлены на решение актуальных задач (снижение образовательных результатов, учет индивидуальных особенностей); отражают развитие научной мысли в конкретной образовательной области; учитывают современные методически обоснованные способы деятельности. Для обеспечения данной мобильности содержание повышения квалификации стоит выстраивать таким образом, чтобы преодолевать ригидность учителей в применении актуальных педагогических технологий, методов и средств. Для этого в содержание образования стоит включить элементы демонстрации реальных практик освоения передового педагогического опыта. Также стоит повышать квалификацию учителей в аспекте методического осмысления смыслового поля предметной области.

Это будет влиять на преодоление ригидности и повышение мобильности педагогов в освоении и применении актуальных педагогических технологий, методов и средств.

Для демонстрации взаимосвязи выявленных нами закономерностей и разработанных принципов приводим таблицу, в которой показана их взаимоувязка.

*Таблица 1*

**Соотнесение закономерностей и принципов отбора содержания повышения квалификации педагогов, обучающиеся которых показывают стабильно низкие образовательные результаты**

| Закономерность | Принцип |
|---|---|
| Заниженная самооценка собственных педагогических способностей негативно отражается на качестве преподавательской деятельности | Принцип поддержки педагогов в формирования у них объективной самооценки своих профессиональных способностей |
| Участие педагога в освоении и трансляции педагогического опыта в референтных педагогических сообществах значительно повышает уровень его профессиональных способностей | Принцип систематического участия педагогов в деятельности профессиональных сообществ (в том числе сетевых) |
| Комплексный подход к идентификации профессиональных затруднений педагога повышает результативность оказания ему соответствующей адресной помощи | Принцип осуществления адресной помощи педагогам, основанной на комплексной диагностике их профессиональных затруднений |
| Слабо проявляющаяся направленность педагога на освоение эффективных педагогических практик может стать фактором снижения качества его методической культуры и нарастания профессиональных деформаций | Принцип ориентирования педагогов на успешные педагогические практики и опыт эффективно работающих коллег |
| Недооценка учета индивидуальных особенностей контингента обучающихся (прежде всего низкомотивированных и слабоуспевающих) снижает результативность освоения ими основных образовательных программ | Принцип систематического и целесообразного использования педагогами психолого-педагогических знаний в педагогическом взаимодействии с различными категориями обучающихся |
| Ригидность педагогов в отборе и применении актуальных педагогических технологий, методов и средств снижает качество преподавания учебного предмета | Принцип мобильности педагогов в освоении и применении актуальных педагогических технологий, методов и средств в преподавании учебного предмета |

Установка на учет взаимосвязи закономерностей и принципов отбора содержания при осуществлении повышения квалификации педагогов, обучающиеся которых показывают низкие результаты по итогам государственной итоговой аттестации и всероссийских проверочных работ, позволяет описать содержательные линии дополнительных образовательных программ.

Совершенно очевидно, что содержательные линии повышения квалификации выстраиваются только с позиций понимания причинно-следственных связей, которые складываются между осуществляемым педагогическим воздействием педагога на учащегося и их образовательными результатами.

Первая содержательная линия, поддерживающая принцип формирования объективной самооценки педагогических способностей, связана с рассмотрением психологических оснований профессиональной деятельности.

Данная тема является системообразующим элементом при отборе содержания образовательных программ курсов повышения квалификации, так как она обусловливается и поддерживается в том числе наличием серьезной психологической составляющей федеральных государственных образовательных стандартов общего образования.

Адекватная самооценка учителя является однозначно эффективным средством личностного и профессионального развития и служит основой для выстраивания непрерывной траектории повышения уровня профессионального мастерства.

Не абсолютизируя данное утверждение, можно отметить, что самооценка учителя напрямую связана с понятием «эффективность» и «качество образования».

Для решения данной задачи возможны различные формы организации учебных занятий: самодиагностика, презентация «Дневника достижений и профессионального развития учителя», организация групповой работы.

Ознакомление с данными материалами заостряет внимание на способах осмысления проблем, технологиях самооценки достижений с использованием средств цифровизации (платформ «Российская электронная школа», «Яндекс учебник», «Лекта», «Якласс»). Организация групповой работы со слушателями обеспечивает активное «горизонтальное» взаимодействие с профессионалами в группе. Обращение к позитивной практике слушателей позволяет развивать у участвующих педагогов аппарат личностно-профессиональных достижений учителя, который способствует нивелированию заниженной самооценки педагогических способностей, оказывает положительное воздействие на его отношение к работе, на мотивацию профессионального роста и, в конечном счете, на качество образования.

Вторая содержательная линия раскрывает возможности профессиональной коммуникации для профессионального развития педагогов. Здесь можно сориентировать педагога в способах участия в различных методических сообществах. Учитель может выступать субъектом методической деятельности не только в качестве члена методического объединения, но и как автор-разработчик методического продукта, общественный эксперт, участник мастер-класса и т. д. Немаловажно ознакомить педагогов с тематикой и структурой деятельности сетевых педагогических сообществ, развертываемых на различных площадках. Это будет способствовать расширению профессионального кругозора и формированию положительного отношения к деятельности в таких сообществах.

Также стоит расширить представления педагогов об этических аспектах работы в сетевых сообществах: правилах коммуникации и безопасного обращения с информацией, приоритета авторского права. Для оперативного обмена опытом (информацией), обсуждения актуальных для этой группы педагогов профессиональных проблем преподавателями Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования инициировано создание сетевых сообществ учителей-предметников в социальной сети «ВКонтакте». Коллективное осмысление насущных и «злободневных» вопросов в референтной группе коллег вне административных рамок и бюрократических процедур позволяет педагогам получить скорую и квалифицированную помощь, опереться на психологическую поддержку товарищей по общей работе. Участие слушателей в социальной сети «ВКонтакте» позволяет обсуж-

дать трудные вопросы по организации государственной итоговой аттестации, перспективных моделей контрольно-измерительных материалов, методики подготовки к основному и единому государственному экзамену различных категорий учащихся, в том числе слабоуспевающих и низко-мотивированных.

Определенный потенциал сетевые сообщества имеют и при поддержке дистанционного образования. На наш взгляд, педагогические сетевые сообщества обеспечивают и непрерывность профессионального взаимодействия. Учитывая данные обстоятельства, в режиме обучения использован ресурс сайта Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования: материалы виртуального методического кабинета и социальной сети «ВКонтакте». На площадке виртуального методического кабинета размещаются ресурсы, представляющие эффективный опыт педагогов (победителей конкурса профессионального мастерства, участников инновационных проектов) по соответствующим учебным предметам: рабочие программы, технологические карты уроков, презентации, оценочные материалы для учащихся.

Третья содержательная линия представляет ориентиры для комплексной диагностики профессиональных затруднений учителя. Учителям стоит проанализировать дефиницию «комплексный подход». Актуальность использования комплексного подхода возникает в связи с тем, что профессиональные затруднения педагога рассматриваются как целостное образование, а не сумму частных слагаемых профессиональных затруднений. В системе курсов повышения квалификации осуществляется адресная методическая поддержка педагогов с учетом результатов входной диагностики. Данная диагностика служит основанием для уточнения субъектной позиции учителя. Так, с целью формирования активной профессиональной и жизненной позиции к преподавательской работе с молодыми учителями начальных классов, истории, обществознания, географии и других дисциплин привлекаются в качестве опытных наставников тьюторы.

Для наибольшей полноты и достоверности диагностики уровня профессиональных компетенций педагогов, помимо результатов всероссийских проверочных работ и государственной итоговой аттестации выпускников, используются различные методы изучения и самооценки уровня подготовки учителя: наблюдение, анкетирование, собеседование. На основе полученных данных можно подготовить диагностические карты, где вся имеющаяся информация о профессиональной подготовленности учителей сведена в целостную систему, отражающую профессиональные затруднения, потребности и запросы учителей [22]. Анализ результатов диагностики позволяет нам объединить учителей в проблемные группы, в рамках которых осуществляется адресная помощь.

Четвертая содержательная линия представляет успешные педагогические практики и опыт эффективно работающих коллег. При реализации данной содержательной линии предусмотрены форматы практических занятий (70% от общего числа учебных занятий). В данном случае можно ответить, что использование активных методов работы со слушателями позволяют выявить как уровень профессиональных знаний, так и умение их реализовать в практической деятельности. Главная задача в данном случае понимается нами следующим образом: как и с помощью каких технологий из пассивного слушателя курсов повышения квалификации можно «получить» активного участника процесса обучения с учетом андрагогической модели взаимодействия? Поэтому используются активные методы обучения (аспектный анализ учебных ситуаций; кейс-технологии, интеллект карты, организационно-деятельностные игры, методы информационной недостаточности или насыщенности и др.).

Необходимо отметить, что нормативно закреплены трудовые действия учителя «Планирование и проведение, систематический анализ эффективности учебных занятий и подходов к обучению». В связи с этим в образовательных программах курсов повышения квалификации истории, обществознания, географии и других предметов особое место отводится занятиям, направленным на развитие соответствующих профессиональных компетенций. Слушатели знакомятся с технологией аспектного самоанализа уроков с целью объ-

ективной оценки собственных достижений и выявления конкретных профессиональных дефицитов. Это позволяет им определить пути совершенствования методики проведения учебных занятий со школьниками, интенсифицировать процесс обучения по своему учебному предмету, повысить его эффективность.

Пятая содержательная линия актуализирует психолого-педагогические знания, демонстрирует их использование при самопроектировании педагогической деятельности и выборе образовательных технологий для адресной работы с различными категориями обучающихся. Рассматривая модель психолого-педагогической компетентности педагога современной школы, мы выделяем несколько ключевых компонентов. В мотивационно-личностный входит осознание субъектом деятельности смысла осуществления профессиональной деятельности в аспекте развития личности ребенка и, конечно же, собственного саморазвития. Содержательный компонент предполагает использование знаний в практической деятельности. Деятельностная составляющая предполагает комплекс действий, направленных на успешное осуществление профессиональной деятельности по отношению к различным категориям детей (прежде всего, низкомотивированных, слабоуспевающих, с отклоняющимся поведением и др.). Стоит уделить внимание идеям Л. С. Выготского о культурно-историческом характере развития высших психических функций [23]. Уместно показать, каким образом обучение влияет на развитие когнитивной сферы (внимание, память, мышление, речь, воображение), эмоциональных проявлений личности. Поскольку учителю необходимо ориентироваться не только в классических теориях, но и современных подходах к исследованию личности, следует знакомить слушателей с передовыми достижениями зарубежной и отечественной психологической науки. Эти достижения представлены в авторитетных научных статьях, перспективных диссертационных исследованиях. В программах целесообразно отразить вопросы построения образовательного процесса с учетом психофизиологических особенностей обучающихся. Достижение образовательных результатов следует связать с психологическими аспектами развития личности.

Целесообразно отметить, что сегодня внимание должно уделяться не только одарённым детям, но и имеющим трудности в обучении и с асоциальным поведением. Кроме этого, среди нормально развивающихся детей встречается проявления тревожности, агрессивности, гиперактивности. Целесообразно осветить способы нормализации эмоционального состояния таких детей. Для этого уместно обратиться к апробированным технологиям, представленным в практико-ориентированной литературе.

Шестая содержательная линия поддерживает мобильность педагогов в освоении и применении актуальных педагогических технологий, методов и средств в преподавании учебного предмета. В соответствии с подходами, предложенными Б. М. Игошевым, профессиональную мобильность учителя мы характеризуем как интегральное динамическое качество, определяющее успешность его адаптации в условиях динамически изменяющегося образовательного пространства; установка на освоение инноваций; готовность к саморазвитию и самореализации в педагогической профессии [24]. В нашем случае мобильность педагога предполагает его оперативное реагирование на меняющиеся задачи обучения школьников.

Курсы повышения квалификации призваны обеспечить опережающее знакомство слушателей с разнообразными вариантами использования методических приемов, педагогических технологий и средств обучения для различных категорий по возрастному, половому составу, состоянию здоровья и уровню подготовки учащихся, с которыми возможно придется работать педагогу. Данные содержательные линии нашли свое отражение при проектировании дополнительных образовательных программ.

Разработанные образовательные программы проходили апробацию в течение 2019 года на базе Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования. Одним из этапов апробации была экспертиза их содержания. В основу проведения экспертизы легла методика экспертной оценки результатов педагогических

исследований В. С. Черепанова [25]. Экспертные группы формировались из числа специалистов образовательных организаций. Отбор экспертов проводился по следующим основаниям: уровень квалификации, стаж работы, опыт экспертной деятельности, наличие научных публикаций в области непрерывного профессионального образования.

Экспертиза проводилась по семи критериям, которые отражали их содержательный потенциал, и возможность реализации в практике повышения квалификации учителей, обучающиеся которых показывают стабильно низкие образовательные результаты. Критериями оценивания выступали:

– k1 – соответствие структуры программы установленным требованиям (наличие всех компонентов и их содержательная представленность);

– k2 – актуальность программы;

– k3 – операциональность (измеримость достижения) целей и задач программы;

– k4 – соответствие содержания, форм и предполагаемых технологий реализации программы ее целям и задачам;

– k5 – сформированность учебно-методического комплекса программы;

– k6 – вариативность форм реализации программы (очная, очно-заочная, заочная) в том числе с использованием электронного и дистанционного обучения слушателей, целесообразность определения трудоемкости программы;

– k7 – направленность форм и содержания текущего контроля, промежуточной и итоговой аттестации на объективную оценку уровня освоения слушателями программы.

Оценка критериев производилась в соответствие со следующей системой баллов: 1 балл выставляется тогда, когда критерий не проявляется, 2 балла – проявляется иногда или слабо выражен; 3 балла – редко и недостаточно выражен; 4 балла – часто проявляется, но неярко выражен; 5 баллов – всегда и ярко выражен.

Набранные баллы суммировались и соотносились со следующей шкалой: 1–15 баллов – программа не соответствует заявленным критериям и требует доработки; 16–25 баллов – программа в целом соответствует критериям, требуют уточнения отдельные элементы; 26–35 баллов – программа полностью соответствует критериям и может быть рекомендована к реализации.

Приведем результаты экспертизы трех дополнительных образовательных программ, используемых для повышения квалификации учителей, обучающиеся которых показывают стабильно низкие образовательные результаты (табл. 2).

*Таблица 2*

**Результаты экспертизы дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Особенности конструирования оценочных материалов для диагностики уровня индивидуальных достижений младших школьников»**

| Критерии оценивания | Эксперты | | |
|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 |
| $k_1$ | 5 | 5 | 5 |
| $k_2$ | 5 | 5 | 5 |
| $k_3$ | 4 | 4 | 5 |
| $k_4$ | 5 | 4 | 5 |
| $k_5$ | 5 | 5 | 4 |
| $k_6$ | 5 | 5 | 5 |
| $k_7$ | 5 | 5 | 4 |
| Итого | 34 | 33 | 33 |

*Таблица 3*

**Результаты экспертизы дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Профессиональная деятельность учителя русского языка и литературы в сфере оценивания учебных достижений обучающихся»**

| Критерии оценивания | Эксперты | | |
|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 |
| $k_1$ | 5 | 5 | 5 |
| $k_2$ | 5 | 5 | 5 |
| $k_3$ | 4 | 4 | 5 |
| $k_4$ | 5 | 4 | 5 |
| $k_5$ | 4 | 5 | 4 |
| $k_6$ | 4 | 5 | 5 |
| $k_7$ | 4 | 5 | 4 |
| Итого | 31 | 33 | 33 |

*Таблица 4*

**Результаты экспертизы дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Система работы учителя-предметника по подготовке учащихся к государственной итоговой аттестации»**

| Критерии оценивания | Эксперты | | |
|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 |
| $k_1$ | 5 | 5 | 5 |
| $k_2$ | 5 | 4 | 5 |
| $k_3$ | 4 | 5 | 4 |
| $k_4$ | 4 | 4 | 5 |
| $k_5$ | 4 | 4 | 5 |
| $k_6$ | 3 | 4 | 5 |
| $k_7$ | 4 | 5 | 4 |
| Итого | 29 | 31 | 33 |

Анализ представленных данных показывает, что эксперты дали достаточно высокую оценку разработанным программам. Сумма баллов, выставленных экспертами по каждой программе, была не ниже 29.

Это дает основание для формулирования вывода о соответствии содержания дополнительных образовательных программ заявленным критериям и возможности их реализации рекомендована к реализации в практике повышения квалификации учителей, обучающиеся которых показывают стабильно низкие образовательные результаты.

Итак, на основе анализа тенденций образовательной практики и научных исследований в области организации повышения профессионально-педагогической квалификации учителей мы обосновали проблему выявления научных оснований отбора содержания дополнительных образовательных программ.

Такими основаниями признаны закономерности, которые складываются между осуществляемым педагогическим воздействием педагога на учащегося и их образовательными результатами. На основе данных закономерностей были сформулированы принципы отбора содержания повышения квалификации для обеспечения адресной поддержки учителей, обучающиеся которых показывают стабильно низкие образовательные результаты.

Также мы отразили взаимосвязь выделенных закономерностей и принципов. Представлен вариант реализации данных закономерностей и принципов в виде содержательных линий. Данные основания интерпретированы при характеристике основных содержательных линий, реализуемых в дополнительных образовательных программах. Приведены данные об экспертной оценке данных программ.

Сделан вывод о соответствии данных программ заявленными критериям качества и возможности их реализации в образовательной практике.

**Библиографический список:**

1. Кучер, О. Н. Совершенствование процесса повышения квалификации учителей в области информатики и информационных технологий на основе методики корпоративного обучения : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Кучер Ольга Николаевна. – Красноярск, 2009. – 232 с. – Текст : непосредственный.

2. Коваленко, М. И. Методологические основы повышения квалификации школьных учителей и преподавателей педагогических колледжей и вузов старшего возраста в области информационных и коммуникационных технологий : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук : 13.00.02 / Коваленко Марина Ивановна. – Москва, 2009. – 448 с. – Текст : непосредственный.

3. Хатюшина, А. А. Теория и практика повышения квалификации учителей США: на примере штата Южная Каролина : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Хатюшина Анна Андреевна. – Москва, 2009. – 171 с. – Текст : непосредственный.

4. Jung, I. ICT-pedagogy integration in teacher training: Application cases worldwide. Journal of Educational Technology & Society. 2005. Т. 8. No. 2, pp. 94–101. – Текст : непосредственный.

5. Seppälä, P., Alamäki, H. Mobile learning in teacher training. Journal of computer assisted learning. 2003. Т. 19. No. 3, pp. 330–335. – Текст : непосредственный.

6. Четверикова, А. С. Формирование профессиональной компетентности педагога в осуществлении психологической поддержки ребенка в образовательном процессе : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Четверикова Алла Самуиловна. – Тула, 2010. – 203 с. – Текст : непосредственный.

7. Щербакова, Т. Н. Психологическая компетентность учителя как профессиональный ресурс / Т. Н. Щербакова // Российский психологический журнал. – 2005. – № 4. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-kompetentnost-uchitelya-kak-professionalnyy-resurs (дата обращения: 24.10.2019). – Текст : электронный.

8. Voss, T., Kunter, M. Teachers' general pedagogical/psychological knowledge. Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers. Springer, Boston, MA, 2013, pp. 207–227. – Текст : непосредственный.

9. Соловьева, Т. В. Неформальное повышение квалификации работников образования через ассоциации педагогических работников / Т. В. Соловьева. – URL: https://ipk74.ru/upload/iblock/d98/d987aee658c5949f611858023c4990cc.pdf (дата обращения: 24.10.2019). – Текст : электронный.

10. Ройтблат, О. В. Развитие теории неформального образования в системе повышения квалификации педагогических работников : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук : 13.00.08 / Ройтблат Ольга Владимировна. – Санкт-Петербург, 2015. – 425 с. – Текст : непосредственный.

11. Macià, M., García, I. Informal online communities and networks as a source of teacher professional development: A review. Teaching and teacher education, 2016, Т. 55, pp. 291–307. – Текст : непосредственный.

12. Строева, Е. И. Моделирование внутрифирменной системы повышения квалификации педагогов-экологов дополнительного образования : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Строева Елена Ивановна. – Тамбов, 2003. – 244 с. – Текст : непосредственный.

13. Kuzle, A., Biehler, R. Examining mathematics mentor teachers' practices in professional development courses on teaching data analysis: Implications for mentor teachers' programs. ZDM, 2015, Т. 47, No 1, pp. 39–51. – Текст : непосредственный.

14. Беклемишев, Л. Д. Теоремы Гёделя о неполноте и границы их применимости / Л. Д. Беклемишев // Успехи математических наук. – 2010. – Т. 65. – № 5. – С. 61–105. – Текст : непосредственный.

15. Яковлев, Е. В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – Челябинск : Изд-во РБИУ, 2010. – 317 с. – Текст : непосредственный.

16. Звягина, О. М. Исследование самооценки профессиональных компетенций у педагогов средних общеобразовательных учебных заведений республики Карелия / О. М. Звягина, Н. И. Легостаева // Мониторинг. – 2014. – № 1 (119). – С. 152–159. – Текст : непосредственный.

17. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – Москва : Просвещение, 1990. – 214 с. – Текст : непосредственный.

18. Сергеев, А. Н. Обучение в сетевых сообществах интернета как направление информатизации образования / А. Н. Сергеев // Известия ВГПУ. – 2011. – № 8. – С. 73–77. – Текст : непосредственный.

19. Сергеев, А. Н. Профессиональное саморазвитие педагогов в сетевых сообществах интернета / А. Н. Сергеев, М. В. Соколов // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 8. – С. 70–72. – Текст : непосредственный.

20. Сергеев, А. Н. Подготовка будущих учителей информатики к профессиональной деятельности в сетевых сообществах интернета : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук : 13.00.01 / Сергеев Алексей Николаевич. – Санкт-Петербург, 2010. – 45 с. – Текст : непосредственный.

21. Патаракин, Е. Д. Сетевые сообщества и обучение: учебное пособие / Е. Д. Патаракин. – Москва : ПЕР СЭ, 2016. – Текст : непосредственный.

22. Материалы к изучению профессиональных затруднений и потребностей различных категорий педагогических кадров : метод. рекомендации, диагностики, опросники и тесты / авт.-сост. В. А. Елькина. – Челябинск : ЧОИУУ, 1992. – 49 с. – Текст : непосредственный.

23. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – Москва : Юрайт, 2016. – 303 с. – Текст : непосредственный.

24. Игошев, Б. М. Системно-интегративная организация подготовки профессионально мобильных педагогов : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук : 13.00.08 / Игошев Борис Михайлович. – Москва, 2008. – 40 с. – Текст : непосредственный.

25. Черепанов, В. С. Экспертные методы в педагогике : учебное пособие / В. С. Черепанов. – Пермь : ПГПИ, 1988. – 84 с. – Текст : непосредственный.

**References:**

1. Kucher O. N. *Improvement of process of improvement of professional skill of teachers in the field of informatics and information technologies on the basis of a technique of corporate training*: thesis for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences [Sovershenstvovanie processa povysheniya kvalifikacii uchitelej v oblasti informatiki i informacionnyh tekhnologij na osnove metodiki korporativnogo obucheniya: dissertaciya na soiskanie uchyonoj stepeni kandidata pedagogicheskih nauk], Krasnoyarsk, 2009. 232 p.

2. Kovalenko M. I. *Methodological bases of improvement of professional skill of school teachers and teachers of pedagogical colleges and high schools of senior age in the field of information and communication technologies*: thesis for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences [Metodologicheskie osnovy povysheniya kvalifikacii shkol'nyh uchitelej i prepodavatelej pedagogicheskih kolledzhej i vuzov starshego vozrasta v oblasti informacionnyh i kommunikacionnyh tekhnologij : dissertaciya na soiskanie uchyonoj stepeni doktora pedagogicheskih nauk], Moscow, 2009. 448 p.

3. Hatyushina A. A. *Theory and practice of professional development of teachers of the USA: on an example of the state of South Carolina:* thesis for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences [Teoriya i praktika povysheniya kvalifikacii uchitelej SSHA: na primere shtata YUzhnaya Karolina : dissertaciya na soiskanie uchyonoj stepeni kandidata pedagogicheskih nauk], Moscow, 2009. 171 p.

4. Jung I. *ICT-pedagogy integration in teacher training: Application cases worldwide*. Journal of Educational Technology & Society, 2005, Vol. 8, No 2, pp. 94–101.

5. Seppälä P., Alamäki H. *Mobile learning in teacher training. Journal of computer assisted learning*, 2003, Vol. 19, No. 3, pp. 330–335.

6. Chetverikova A. S. *Formation of professional competence of the teacher in realization of psychological support of the child in educational process*: thesis for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences [Formirovanie professional'noj kompetentnosti pedagoga v osushchestvlenii psihologicheskoj podderzhki rebyonka v obrazovatel'nom processe: dissertaciya na soiskanie uchyonoj stepeni kandidata pedagogicheskih nauk], Tula, 2010. 203 p.

7. Shcherbakova T. N. *Psychological competence of a teacher as a professional resource* [sihologicheskaya kompetentnost' uchitelya kak professional'nyj resurs] Russian Psychological Journal, 2005, No. 4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-kompetentnost-uchitelya-kak-professionalnyy-resurs (accessed date: 10/24/2019).

8. Voss T., Kunter M. *Teachers' general pedagogical/psychological knowledge.* Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers. Springer, Boston, MA, 2013, pp. 207–227.

9. Solovyova T. V. *Informal professional development of the educational workers through the associations of educators* [Neformal'noe povyshenie kvalifikacii rabotnikov obrazovaniya cherez associacii pedagogicheskih rabotnikov] Available at: https://ipk74.ru/upload/iblock/d98/d987aee658c5949f611858023c4990cc.pdf (accessed date: 10/24/2019).

10. Roitblat O. V. *Development of the theory of non-formal education in the system of professional development of teachers*: thesis for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences [Razvitie teorii neformal'nogo obrazovaniya v sisteme povysheniya kvalifikacii pedagogicheskih rabotnikov: dissertaciya na soiskanie uchyonoj stepeni doktora pedagogicheskih nauk], Saint Petersburg, 2015. 425 p.

11. Macià M., García I. *Informal online communities and networks as a source of teacher professional development*: A review. Teaching and teacher education, 2016, Vol. 55, pp. 291–307.

12. Stroeva E. I. *Modeling of intra-company system of improvement of professional skill of teachers-ecologists of additional education*: thesis for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences [Modelirovanie vnutrifirmennoj sistemy povysheniya kvalifikacii pedagogov-ekologov dopolnitel'nogo obrazovaniya: dis-sertaciya na soiskanie uchyonoj stepeni kandidata pedagogicheskih nauk], Tambov, 2003. 244 p.

13. Kuzle A., Biehler R. *Examining mathematics mentor teachers' practices in professional development courses on teaching data analysis*: Implications for mentor teachers' programs. ZDM, 2015, Vol. 47, No. 1, pp. 39–51.

14. Beklemishev L. D. *Gödel's Theorems about incompleteness and their applicability limits* [Teoremy Gyodelya o nepolnote i granicy ih primenimosti] Successes of mathematical sciences, 2010, Vol. 65, No. 5, pp. 61–105.

15. Yakovlev E. V., Yakovleva N. O *Pedagogical research: the content and presentation of the results* [Pedagogicheskoe issledovanie: soderzhanie i predstavlenie rezul'tatov], Chelyabinsk, 2010. 317 p.

16. Zvyagina O. M., Legostaeva N. I. *Study of self-assessment of professional competences of teachers of secondary general education institutions of the Republic of Karelia* [Issledovanie samoocenki professional'nyh kompetencij u pedagogov srednih obshcheobrazovatel'nyh uchebnyh zavedenij respubliki Kareliya] 2014, No. 1 (119), pp. 152–159.

17. Kuzmina N. V. *Professionalism of the personality of the teacher and the master of industrial training* [Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya], Moscow, 1990. 214 p.

18. Sergeev A. N. *Training in the Internet network communities as a direction of education informatization* [Obuchenie v setevyh soobshchestvah Interneta kak napravlenie informatizacii obrazovaniya], 2011, No. 8, pp. 73–77.

19. Sergeev A. N., Sokolov M. V. *Professional self-development of teachers in the Internet network communities* [Professional'noe samorazvitie pedagogov v setevyh soobshchestvah Interneta] Theory and practice of social development, 2014, No. 8, pp.70–72.

20. Sergeev A. N. *Preparation of the future teachers of computer science for professional activity in Internet network communities*: thesis for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences [Podgotovka budushchih uchitelej informatiki k professional'noj deyatel'nosti v setevyh soobshchestvah Interneta: avtoreferat dissertacii na soiskanie uchyonoj stepeni doktora pedagogicheskih nauk], Saint Petersburg, 2010. 45 p.

21. Patarakin E. D. *Network communities and training*: training manual [etevye soobshchestva i obuchenie: uchebnoe posobie], Moscow, 2016.

22. Elkina V. A. *Materials for the study of professional difficulties and needs of different categories of teaching staff*: methodological recommendations, diagnostics, questionnaires and tests [Materialy k izucheniyu professional'nyh zatrudnenij i potrebnostej razlichnyh kategorij pedagogicheskih kadrov: metod. rekomendacii, diagnostiki, oprosniki i testy], Chelyabinsk, 1992. 49 p.

23. Vygotsky L. S. *Human development psychology* [Psihologiya razvitiya cheloveka], Moscow, 2016. 303 p.

24. Igoshev B. M. *System-integrated organization of training of professionally mobile teachers*: thesis for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences [Sistemno-integrativnaya organizaciya podgotovki professional'no mobil'nyh pedagogov: dissertaciya na soiskanie uchyonoj stepeni doktora pedagogicheskih nauk], Moscow, 2008. 40 p.

25. Cherepanov V. S. *Expert methods in pedagogy*: training manual [Ekspertnye metody v pedagogike: Uchebnoe posobie], Perm, 1988. 84 p.

УДК 371.11

# Педагогические условия реализации модели развития у руководителей общеобразовательных организаций культуры командной работы

**А. В. Хохлов**

# Pedagogical conditions for the implementation of the development model of teamwork culture f or general education organizations heads

**A. V. Khokhlov**

***Аннотация.*** *Актуализируется необходимость развития культуры командной работы как личностно-деловой характеристики руководителей общеобразовательных организаций. Отмечается, что данное качество развивается в рамках специально организованной деятельности с использованием специально разработанной модели развития командной культуры. Обосновывается, что специфика деятельности руководителей общеобразовательных организаций связана с взаимодействием с вышестоящими органами управления образованием, управлением реализацией инновационных инициатив, публичной отчетностью. Демонстрируется, что теоретические основания, положенные в основу проектирования модели, а также специфика практической деятельности руководителей общеобразовательных организаций определяют педагогические условия развития культуры командной работы. Новизна статьи состоит в отборе и описании педагогических условий развития у руководителей общеобразовательных организаций культуры командной работы.*

*Содержание данных условий отражает их направленность на развитие элементов культуры командной работы и связь со спецификой практической деятельности руководителей. Практическое применение результаты исследования могут найти при отборе содержания дополнительных профессиональных программ повышения квалификации руководителей общеобразовательных организаций, а также для выбора формальных и неформальных способов организации повышения квалификации административных работников.*

***Abstract.*** *The need to develop a culture of teamwork as a personal and business characteristic of the heads of educational institutions is becoming more relevant. It is noted that this quality is developed in the framework of specially organized activities using a specially developed model of team culture development. It is proved that the specificity of activity of heads of the general educational organizations is connected with interaction with higher educational management authorities, management of realization of innovative initiatives, public reporting. It is demonstrated that the theoretical bases underlying the design of the model, as well as the specifics of the practical activities of heads of educational institutions determine the pedagogical conditions for the development of a culture of teamwork. The novelty of the article consists in the selection and description of pedagogical conditions of development at the heads of educational organizations of the culture of teamwork. The content of these conditions reflects their focus on the development of elements of teamwork culture and their connection with the specifics of practical activities of managers. Practical application of the results of the research can be found in the selection of the content of additional professional training programs for managers of educational institutions, as well as for the selection of formal and informal ways to organize training of administrative managers.*

***Ключевые слова:*** *культура командной работы, руководители общеобразовательных*

*организаций, педагогические условия, дополнительная профессиональная программа повышения квалификации.*

***Keywords:*** *teamwork culture, educational organizations heads, pedagogical conditions, additional professional advanced training program.*

Деятельность руководителей современной общеобразовательной организации связана с необходимостью решения большого круга задач. Среди них можно назвать текущие задачи (нормативно-правовые, кадровые, финансово-хозяйственные). Эти задачи связанны с созданием условий для реализации образовательных процессов. Другой круг задач представляет сферу стратегического развития, реализации инновационных образовательных инициатив, учета социальных запросов. В силу их специфики для решения такого рода задач необходимо налаживание внутриорганизационного и межорганизационного взаимодействия. Такое управленческое взаимодействие предполагает учет межсубъектных отношений. Эти отношения, как отмечают Б. А. Куган и С. Г. Сериков выстраиваются с учетом эффекта антропосинергизма, т.е. стремления к сплочению и выработке согласованных решений [1]. Наличие данного эффекта предполагает организацию командного взаимодействия. Кроме того, Д. Ф. Денисов [2] отмечает, что эффективность управленческого взаимодействия повышается, если оно основывается не только на распорядительной деятельности, но и на развитии готовности сотрудников действовать в составе команд, принимать участие в разработке управленческих решений. Такая деятельность требует обладания психологической готовностью к проявлению демократического стиля управления; понимание ценностей, специфики и принципов командной работы; наличия определенных вполне знаний и умений.

Обобщение этих характеристик привело к выявлению такого личностно-делового качества руководителей общеобразовательных организаций, как культура командной работы. Данное качество позволяет руководителям выступать в качестве делового лидера команды, включаться в партнерские отношения.

Таким образом, повышается продуктивность решения задач, носящих слабоопределенный, инновационный характер. Элементами культуры командной работы мы определяем когнитивный, реализационный, ценностный и эмоционально-волевой компоненты.

Не вызывает сомнения то обстоятельство, что развитие данного качества требует определенного внимания. Его можно рассматривать в рамках процесса педагогического содействия руководителям общеобразовательных организаций в осознании развивающего потенциала командного взаимодействия. В практике повышения квалификации руководителей достаточно распространенными являются командные тренинги [3; 4]. Заметим, что эти тренинги направлены на технологии командообразования, сплочения. При этом они не отражают применения технологий командной работы к решению практических задач. Кроме того, в таких тренингах не всегда отражается специфика деятельности руководителей образовательных организаций. В научной литературе есть сведения о программах повышения квалификации руководителей образовательных организаций в различных аспектах организации командного взаимодействия [5; 6]. Однако вопросы использования практик командной работы освещены в них фрагментарно.

Считаем, что развитие культуры командной работы необходимо рассматривать как комплексную задачу. То есть процесс повышения квалификации должен влиять на все структурные элементы культуры командной работы. Кроме того, формы и методы повышения квалификации необходимо связывать с реальными задачами профессиональной деятельности.

Такой процесс явился предметом проектирования педагогической стратегии, важнейшими элементами которой были определены концептуальные основания, модель и условия ее реализации. Среди концептуальных оснований можно выделить опору на положения акмеологического, системно-синергетичекого и личностно-деятельностного подходов. Положения акмеологического подхода ориентируют на уточнение субъектной позиции и развитие профессиональных качеств в высшем их проявлении [5]. В этом плане изменение субъектной позиции руководителей по отношению к ценностям командной работы является важнейшей задачей повышения квалификации. Пересмотр данной позиции является основанием активного включения руководителей в различные фор-

мы повышения квалификации. Положения системно-синергетического подхода помогают выявить формы и методы повышения квалификации, основанные на эффекте сочетания лидерства и партнерства [7]. Личностно-деятельностный подход декларирует создание активной, динамической среды обучения и учет субъектной позиции руководителей в процессе повышения квалификации [8].

Модель развития культуры командной работы описывает деятельность, по развитию элементов командной культуры руководителей общеобразовательных организаций. Характеристика модели включает описание целей и задач, содержания содействия, форм и методов его реализации, результативно-оценочных элементов. Работа организуется в несколько этапов. Первым этапом является уточнение субъектной позиции руководителей и ориентирование их на передовые практики использования потенциала командной работы. Второй этап работы – содействие руководителям в активном освоении знаний и способов командной организации деятельности в специально организованных формах. Третьим этапом можно считать трансляцию знаний и умений на уровне образовательных организаций в реальной практике инновационно-педагогической деятельности.

Совершенно очевидно что, разработанная модель реализуется в рамках педагогических условий. Педагогические условия трактуются как внешние обстоятельства, меры воздействия, способствующие развитию внутренних свойств объекта. Такое понимание соответствует замыслу нашей статьи. В этой связи отметим, что под педагогическими условиями Н. М. Яковлева понимает совокупность мер педагогического воздействия в соотношении с возможностями материально пространственной среды [9]. Иными словами, педагогические условия характеризуют не только меры воздействия, но и реалии педагогической практики. По отношению к развитию такого качества, как культура командной работы условия необходимо обосновывать, не отрываясь от специфики деятельности современных руководителей общеобразовательных организаций.

Управленческая деятельность в системе образования выстраивается с учетом государственно-общественного принципа управления. Очевидно, что учет целевых ориентиров, в том числе в использовании потенциала командной работы, является одним из приоритетов деятельности руководителей общеобразовательных организаций. Исходя из данного соображения, руководители оказывается субъектами взаимодействия с вышестоящими органами управления образованием. С одной стороны, такое взаимодействие предполагает участие руководителей в информационно-просветительских мероприятиях, поддержку реализации государственных инициатив, формирование и предоставление отчетных документов. С другой стороны, на уровне общеобразовательной организации подобные мероприятия также занимают ведущие позиции: доведение до сотрудников стратегических ориентиров и текущих задач, участие в инновационных проектах, конкурсах, образовательных выставках, заявка на получение грантов, трансляция передового педагогического опыта, подготовка публичной отчетности. Эти элементы деятельности предполагают групповое взаимодействие. В соответствии с положениями системно-синергетического подхода управленческие и педагогические команды можно рассматривать как активную развивающую среду. Соответственно, участие руководителей общеобразовательных организаций в командных видах работах при решении задач управленческой деятельности является фактором развития их культуры командной работы.

Соотнося представления об особенностях теоретического плана с практикой профессиональной деятельности, можно ориентировать развертывание содержание дополнительного профессионального образования (естественно, в аспекте развития культуры командной работы) на интеграцию форм повышения квалификации с мероприятиями реальной управленческой и педагогической деятельности руководителей общеобразовательных организаций. Это положение является одним из определяющих оснований для выбора педагогических условий развития культуры командной работы руководителей общеобразовательных организаций.

Первым условием можно назвать освоение руководителями различных командных ролей в рамках публичных проектных, экспертных и отчетных мероприятий, инициируемых вышестоящими органами управления образованием. Это условие соотноситься с первый этапом ре-

ализации модели – ориентированием руководителей на передовые практики реализации командной работы. Отметим, что в практике управления образованием получают распространение различные формы конгрессно-выставочной деятельности. Это организованные на различном уровне встречи представителей образовательной системы для обмена знаниями и опытом, уточнения целевых ориентиров, поиска решений острых проблем системы образования. Это различные форумы, конференции, симпозиумы, совещания. Существует практика организации выездных мероприятий, проводимых представителями вышестоящих органов управления образованием.

В образовательной системе Челябинской области проходят ежегодные мероприятия для руководителей образовательных организаций, приуроченные к началу учебного года, в том числе с использованием очных и дистанционных форм. Работа руководителей на таких мероприятиях является практикой ориентирования на лидера. В рамках данных мероприятий руководители ориентируется на передовые практики командного взаимодействия. Это способствует освоению роли активного субъекта принятия коллективных управленческих решений, ориентирует на демократические принципы работы. Все чаще руководители общеобразовательных организаций привлекается к участию в подобных мероприятиях не только в качестве слушателя, но и в качестве активного участника, спикера, эксперта.

В рамках форумов и совещаний проводятся проектные сессии, круглые столы, панельные дискуссии, презентации педагогических практик. Такие формы работы предполагают участие руководителей в качестве модератора, организатора мастер-класса, участника дискуссии. Часто для того, чтобы выступить в подобной роли, требуется подготовка и активное включение в решение проблем в командной форме. Еще одним аспектом можно отметить то, что на такие мероприятия приглашаются не только сами руководители, но и члены школьного коллектива. Таким образом, руководитель осваивает роли лидера и партнера. Участие в подобных мероприятиях будет существенно влиять на формирование положительной субъектной позиции по отношению к использованию форм командной работы в управленческой практике. С высокой долей вероятности можно утверждать, что у руководителей будет усиливаться мотивация к освоению новых знаний и умений.

Данную мотивацию поддерживает второе условие – включение руководителей в активно-динамические формы и методы обучения для освоения инновационных практик командной работы, основанных на сочетании лидерства и партнерства. Это условие в целом вписывается в традиционную практику повышения квалификации. Вместе с тем содержание повышения квалификации, ориентированное на развитие элементов командной культуры, необходимо реализовывать с помощью активно-динамических, продуктивных форм работы. Среди таких форм можно отметить те, которые основаны на командных принципах и ценностях. Это тренинг, воркшоп, проблемно-деловая игра, различные формы стажировки. Специфика реализации данных форм состоит в том, что их содержание ориентируется не на абстрактные задачи, а на те проекты, которые реализуются в конкретной образовательной организации. В ходе тренинга руководитель развивает личностно значимые качества. Воркшоп позволяет наладить взаимообмен знаниями. Проблемно-деловая игра – решить конкретные практические проблемы. В ходе стажировки осваиваются различные командные роли.

Такие формы также можно реализовывать на базе самих общеобразовательных организациях, реализуя практику сочетания лидерства и партнерства, не отходя от решения реальных проблем. Например, перед руководителем стоит задача подготовки программы развития образовательной организации. Данную задачу можно решить, пригласив опытных консультантов, имеющих высокую квалификацию и опыт подготовки такого документа. При этом нет гарантии, что документ будет отражать специфику конкретной образовательной организации. Командным способом реализации такой работы будет создание проектной групп (команды), состоящей из сотрудников образовательной организации. При этом вовсе не исключается вариант привлечения внешних консультантов для обучения способам проектирования. Руководитель имеет возможность осуществлять не только распорядительную дея-

тельность, но и получать новые знания и опыт во взаимодействии. Важно, чтобы такое сотрудничество, организуемое в подобных формах и методах повышения квалификации, было взаимообогащающим и взаимовыгодным. В этом случае активно-динамические формы повышения квалификации предстают как средство развития элементов культуры командной работы.

Подобная практика повышения квалификации и специфика деятельности руководителей общеобразовательных организаций определяет содержание третьего педагогического условия. Это участие руководителей в коллективном представлении результатов проектной деятельности команд на систематической основе.

Дело в том, что отчетная деятельность является одной из компетенций руководителя образовательной организации. Нужно отметить, что форм отчетной деятельности в практике работы руководителя общеобразовательной организации достаточно много. Это годовой публичный отчет о деятельности образовательной организации, отчет руководителя перед сотрудниками в начале учебного года, текущие отчеты о различных аспектах деятельности, представление результатов инновационной деятельности на совещаниях и т. п. Эта деятельность осуществляется на систематической основе. Подготовка таких документов требует организации сплоченной, командной работы.

Естественно, что способы командной работы могут повысить эффективность подготовки отчета, презентации, подчеркнуть наиболее удачный опыт, повысить объективность представляемой информации. При этом участие руководителя в представлении результатов проектной деятельности гарантирует результат и будет повышать деловой имидж образовательно организации в целом.

Здесь также играет роль такой синергетический эффект, как повышение взаимоответственности за результаты работы. Подготовка материалов для руководителя, выработка совместных управленческих решений – все это повышает уровень ответственности каждого исполнителя и является дополнительным организационным стимулом.

Таким образом, при коллективном представлении результатов проектной деятельности команд на систематической основе совершенствуется командное взаимодействие на основе учета принципа взаимоответственности.

Таким способом, происходит существенное влияние на ценностный и эмоционально-волевой компонент культуры командной работы у руководителей общеобразовательных организаций.

Итак, развитие такого личностно-делового качества, как культура командной работы, требует реализации мер педагогического содействия руководителям общеобразовательных организаций.

При этом специфика деятельности руководителей общеобразовательной организации связана с взаимодействием с вышестоящими органами управления образованием, управлением реализацией инновационных инициатив, публичной отчетностью.

Данная специфика влияет на особенности интерпретации теоретических положений и модели развития культуры командной работы. Эти особенности прочитываются нами в виде педагогических условий развития культуры командной работы.

Содержание данных условий отражает их направленность на развитие элементов культуры командной работы и связь со спецификой практической деятельности руководителей общеобразовательных организаций. При этом данные условия позволяют развернуть активно-динамические формы повышения квалификации руководителей общеобразовательных организаций в аспекте освоения способов командной работы, в рамках конкретных мероприятий, проводимых на межорганизационной и внутриогрганизационной основе. И сама организация получает статус развивающей образовательной среды, основанной на командных ценностях и принципах взаимообогащения, взаимовыгодности и взаимоотвествености в сотрудничестве.

Сам руководитель имеет возможность освоить и реализовать практики целесообразного сочетания лидерства и партнерства, применительно к решению конкретных задач профессиональной деятельности.

Кроме того, намечается перспектива использования потенциала командной образовательно-развивающей среды для дальнейшего совершенствования элементов команд-

ной культуры у руководителей и педагогических коллективов общеобразовательных организаций.

**Библиографический список:**

1. Куган, Б. А. Системно-синергетическая интерпретация управленческого взаимодействия в сфере образования / Б. А. Куган, Г. Н. Сериков // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2009. – № 13 (146). – С. 16–29. – Текст : непосредственный.

2. Денисов, А. Ф. Управленческое взаимодействие как проблема кадрового менеджмента / А. Ф. Денисов // Вестник Санкт-Петербургского университета. Менеджмент. – 2002. – № 3. – С. 71–86. – Текст : непосредственный.

3. Андреева, Н. Ю. Командообразование как процесс и технология в управлении персоналом / Н. Ю. Андреева, Н. В. Трусова // Инновационное развитие профессионального образования. – 2015. – № 2 (08). – С. 35–38.

4. Конев, И. В. Технологизация формирования управленческой команды / И. В. Конев, Я. В. Федосюк // Научный результат. Социология и управление. – 2015. – № 3. – С. 75–82. – Текст : непосредственный.

5. Евдокимов, О. С. Акмеологическое обеспечение развития партнерской позиции руководителя : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук : 19.00.13 / О. С. Евдокимов. – Москва, 2008. – 194 с. – Текст : непосредственный.

6. Марчукова, О. Г. Подготовка руководителя образовательного учреждения в системе повышения квалификации к осуществлению лидерства : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.08 / О. Г. Марчукова. – Санкт-Петербург, 2011. – 194 с. – Текст : непосредственный.

7. Сериков, Г. Н. Управление образовательным учреждением. Ч. 1: Явление и понятия : учеб. для студентов пед. специальностей / Г. Н. Сериков. – Челябинск : Изд-во ЮУрГУ ; ИЦ «Уральская академия», 2007. – 280 с. – Текст : непосредственный.

8. Беляков, В. В. Личностно-деятельностный подход как основа образовательного процесса в системе повышения квалификации учителей : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.08 / В. В. Беляков. – Ростов-на-Дону, 2001. – 245 с. – Текст : непосредственный.

9. Яковлева, Н. М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – Челябинск, 1992. – 403 с. – Текст : непосредственный.

**References:**

1. Kugan B. A., Serikov G. N. *Systemic-synergistic interpretation of the managerial interaction in the field of education* [Sistemno-sinergeticheskaya interpretaciya upravlencheskogo vzaimodejstviya v sfere obrazovaniya], Bulletin SUSU. Series: Education. Pedagogical sciences, 2009, No. 13 (146), pp. 16–29.

2. Denisov A. F. *Management interaction as a problem of personnel management* [Upravlencheskoe vzaimodejstvie kak problema kadrovogo menedzhmenta], Bulletin of St. Petersburg University, Management, 2002, No. 3, C. 71–86.

3. Andreeva N. Yu., Trusova N. V. *Teambuilding as a process and technology in personnel management* [Komandoobrazovanie kak process i tekhnologiya v upravlenii personalom], Innovative development of professional education, 2015, No. 2 (08), pp. 35–38.

4. Konev I. V., Fedosyuk Ya. V. Technologization of the management team formation [Tekhnologizaciya formirovaniya upravlencheskoj komandy], Scientific result. Sociology and management, 2015, No. 3, pp. 75–82.

5. Evdokimov, O. S. *Akmeological support of the development of the partnership position of the manager*: thesis for the degree of Candidate of Psychological Sciences [Akmeologicheskoe obespechenie razvitiya partnerskoj pozicii rukovoditelya: dissertaciya na soiskanie uchyonoj stepeni kandidata psihologicheskih nauk], Moscow, 2008. 194 p.

6. Marchukova O. G. *Training of the head of the educational institution in the system of professional development for leadership*: thesis for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences [Podgotovka rukovoditelya obrazovatel'nogo uchrezhdeniya v sisteme povysheniya kvalifikacii k osushchestvleniyu liderstva: dissertaciya na soiskanie uchyonoj stepeni kandidata pedagogicheskih nauk], St. Petersburg, 2011. 194 p.

7. Serikov G. N. *Management of an educational institution. Part 1: Phenomenon and concepts*: training manual for students of pedagogical specialties [Upravlenie obrazovatel'nym uchrezhdeniem. CH. 1: YAvlenie i ponyatiya: uchebnoe posobie dlya studentov ped. special'nostej], Chelyabinsk: SUSU, 2007. 280 p.

8. Belyakov V. V. *Personal Activity Approach as a Basis of Educational Process in the System of Teachers' Professional Development:* thesis for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences [Lichnostno-deyatel'nostnyj podhod kak osnova obrazovatel'nogo processa v sisteme povysheniya kvalifikacii uchitelej: dissertaciya na soiskanie uchyonoj stepeni kandidata pedagogicheskih nauk], Rostov-on-Don, 2001. 245 p.

9. Yakovleva N. M. *Theory and practice of preparing a future teacher for creative solution of educational problems*: thesis for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences [Teoriya i praktika podgotovki budushchego uchitelya k tvorcheskomu resheniyu vospitatel'nyh zadach: dissertaciya na soiskanie uchyonoj stepeni doktora pedagogicheskih nauk], Chelyabinsk, 1992, 403 p.

УДК 378.046.4

# Отбор содержания повышения квалификации педагогов общеобразовательной организации по вопросам проектирования и использования результатов внутренней системы оценки качества образования

**А. А. Барабас**

# Content selection of the advanced training of the general education organization teachers on the design and use of the results of the internal system of education quality assessment

**A. A. Barabas**

***Аннотация.*** *Актуальность исследования определена возрастающими требованиями к качеству образования и необходимостью совершенствования профессиональных компетенций педагогических работников системы образования, направленных на формирование внутренних систем оценки качества образования и интерпретации результатов оценочных процедур. Обзор публикаций в отечественной и зарубежной литературе показал, что вопросам формирования компетенций уделяется большое внимание в рамках развития непрерывного обучения, что позволяет использовать формальные, неформальные и информальные формы обучения педагогических работников.*

*В рамках деятельности педагогических работников акцент сделан на повышении квалификации и отборе содержания курсов повышения квалификации. Проведенное исследование позволило выявить имеющиеся затруднения педагогов общеобразовательной организации в плоскости формирования внутренней системы оценки качества образования.*

*Определено содержание повышения квалификации педагогов, направленное на формирование у них оценочной компетенции, способности осуществлять анализ результатов оценочных процедур и построение программы развития общеобразовательной организации. Освоение выделенного содержания повышения квалификации предложено осуществлять в условиях доминирования практико-ориентированной деятельности, в частности на примере проектирования внутренней системы оценки качества образования.*

***Abstract.*** *The relevance of the study is determined by the increasing requirements to the quality of education and the need to improve the professional competencies of teachers in the education system, aimed at the formation of internal systems for assessing the quality of education and the interpretation of the results of evaluation procedures. The review of publications in domestic and foreign literature has shown that a great deal of attention is paid to the formation of competencies within the framework of the development of lifelong learning, which allows the use of formal, nonformal and informal forms of training of teachers.*

*The activities of educators focus on professional development and the selection of the content of advanced training courses. The conducted research allowed revealing the existing difficulties of the teachers of the general educational organization in the field of formation of the internal system of education quality assessment.*

*The content of professional development of teachers aimed at forming their evaluation competence, ability to analyze the results of evaluation procedures and the construction of the program of development of general education organization was determined. It is proposed to master the selected content of professional development in the conditions of practical-oriented activity dominating, on the example of designing the internal system of education quality assessment.*

***Ключевые слова:*** *оценочная деятельность, внутренняя система оценки качества образования, андрагогика, повышение квалификации, непрерывное обучение, формирование компетенций.*

***Keywords:*** *assessment activity, internal system of education quality assessment, andragogy, advanced training, continuous education, competence formation.*

Указом Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 поставлена задача обеспечить к 2024 году вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования[1]. Государственной программой Российской Федерации «Развитие образования» предполагается достижение сформулированной в Указе Президента цели через развитие качества образования, обеспечение средневзвешенного результата Российской Федерации в группе международных исследований[2].

В рамках реализации приоритетного национального проекта «Образование» предполагается:

– разработать методологию и критерии оценки качества общего образования в общеобразовательных организациях на основе практики международных исследований качества подготовки обучающихся;

– проведение оценки качества общего образования на основе практики международных исследований качества подготовки обучающихся;

– обновление и внедрение федеральных государственных образовательных стандартов общего образования (ФГОС) и требований к результатам освоения образовательной программы общего образования в части формирования базовых знаний, умений и навыков, формализации «гибких компетенций»;

– обновление примерных основных общеобразовательных программ;

– введение национальной системы учительского роста педагогических работников, в том числе внесение изменений в номенклатуру должностей педагогических работников, должностей руководителей образовательных организаций[3].

В настоящий момент Рособрнадзор, как один из соисполнителей мероприятий национального проекта «Образование», своим приказом утвердил ведомственную целевую программу «Качество образования», которая предполагает обеспечить участие Российской Федерации в международных сопоставительных исследованиях качества образования (PIRLS[4], TIMSS[5], PIAAC[6], TALIS[7]); проведение государственной итоговой аттестации по образовательным программам общего образования, в том числе развитие технологий проведения государственной итоговой аттестации; повышение объективности проведения государственной итоговой аттестации; проведение мониторинга качества подготовки обучающихся общеобразовательных организаций и профессиональных образовательных организаций по

[1] Указ Президента РФ от 07.05.2018 № 204 (ред. от 19.07.2018) «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года».

[2] Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 (ред. от 14.08.2019) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации „Развитие образования“».

[3] «Паспорт национального проекта „Образование“ (утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам», протокол от 24.12.2018 № 16).

[4] PIRLS – Международное исследование качества чтения и понимания текста позволяет сравнить уровень и качество чтения и понимания текста учащимися начальной школы в различных странах мира, а также выявить различия в национальных системах образования.

[5] TIMSS – Международное мониторинговое исследование качества школьного математического и естественно-научного образования позволяет сравнить уровень и качество математического и естественно-научного образования учащихся 4-х классов начальной школы и учащихся 8-х классов в различных странах мира, а также выявить различия в национальных системах образования.

[6] PIAAC – Международное исследование компетенций взрослого населения позволяет исследовать ключевые компетенции и навыки работы с информацией у взрослого населения и умение использования данных навыков на работе, дома и в других ситуациях.

[7] TALIS – международное исследование, в фокусе внимания которого находятся учебная среда и условия работы учителей в общеобразовательных организациях.

образовательным программам общего образования; проведение исследований профессиональных компетенций работников образовательных организаций, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам общего образования; развитие информационных систем[8].

Таким образом, мы видим, что перед российским педагогическим сообществом ставится задача по повышению качества образования и эффективности деятельности образовательных организаций, что, в свою очередь, требует повышения качества подготовки современного учителя, обеспечения его непрерывного профессионального развития, обусловленного происходящими социально-экономическими изменениями и предъявлением к современной школе ряда новых требований, выполнение которых напрямую связано с ростом уровня их квалификации и конкурентоспособности [1; 2; 3].

Внедрение в жизнь ФГОС, профессионального стандарта учителя, новых педагогических технологий (в т. ч. ИКТ-технологий и технологий оценки образовательных результатов с использованием компьютерных технологий и сети интернет), индивидуализации и персонализации образовательного процесса и появление необходимости построения образовательного процесса с учетом персонализированного результата обучения требуют от современного учителя повышения готовности к совершенствованию его профессиональных компетенций [2; 4; 3].

Актуальность направлений повышения квалификации педагогов формируется под влиянием внешних нормативных требований государства (ФГОС, профессиональный стандарт учителя и др.), задач стратегического развития страны (Указ Президента РФ от 18.05.2018 № 204, национальный проект «Образование» и др.) и внутренних факторов образовательной организации (мотивация педагога на развитие, осознание собственных «критических точек», необходимость формирования и развития гибких компетенций) [1; 3].

В исследовании Л. Д. Стариковой и А. М. Рыжиковой, посвященном применению личностно ориентированных технологий в системе повышения квалификации учителей, определяются признаки учителя, отвечающего актуальным потребностям государства и общества. В числе такого рода признаков на переднем плане находятся творческий потенциал учителя, его способность к личностному развитию [5]. При этом личностное развитие Л. Д. Старикова и А. М. Рыжикова соотносят со способностью учителя соответствовать динамичным и изменяющимся запросам общества. Кроме того, по мнению авторов, учитель непременно должен попадать под описание «всесторонне развитой творческой личности», для которой характерна сбалансированность и взаимодополняемость профессионального и общекультурного потенциала [5].

М. А. Еремеевский считает, что сегодня принципиально важно обеспечить соответствие системы повышения квалификации учителей повседневной педагогической практике, потребителям образовательных услуг. Необходимо, по мнению автора, заметно сократить разрыв между образовательными запросами учителя и возможностями их осуществления [1].

На наш взгляд, важным моментом в повышении квалификации педагогических работников является формирование у них понимания новых подходов и технологий, которые необходимо применять для достижения поставленных государством стратегических задач развития системы образования, что требует от педагогических работников изменения своей повседневной практической деятельности (цифровизация образования, применение современных образовательных технологий, ориентация на международные исследования качества образования, формирование компетенций XXI века и т. д.). Осуществление данной работы невозможно без систематического и планомерного формирования мотивации, направленной на дальнейшее самосовершенствование педагога и повышение его конкурентоспособности.

Важным аспектом в понимании эффективности деятельности учителя и обучающегося является оценочная деятельность, которая должна помочь получить информацию, необходимую для оценки достижения обучающимися планируемых личностных, метапредметных и предметных результатов. Это требует от педагога переосмысления традиционной оце-

[8] Приказ Рособрнадзора от 22.01.2019 № 39 (ред. от 21.08.2019) «Об утверждении ведомственной целевой программы „Качество образования“».

ночной деятельности и вовлечения его в процесс формирования внутренней системы оценки качества образования (ВСОКО), формирование умений управлять результатами ВСОКО и ставить новые задачи в рамках оценочной деятельности с целью достижения показателей государственных программ и программ приоритетного национального проекта «Образование» (вхождение в число ведущих стран мира по качеству общего образования невозможно обеспечить без понимания педагогом используемых технологий оценки качества образования, знаний методологических основ международных и российских оценочных процедур, понимания сути процедур, технологий обеспечения объективизации результатов и пр.).

В настоящее время накоплен значительный опыт и практика, необходимая для понимания решения обозначенной проблемы. Вопросам оценочной деятельности посвящены труды Ю. К. Бабанского, В. П. Беспалько, Е. Д. Божович, В. А. Болотова, И. А. Вальдман, Р. В. Горбовский, Н. В. Кузьмина, Л. М. Митиной, И. С. Якиманской и др. [6; 7; 8; 9; 10; 11; 12].

Необходимость реформирования оценочной деятельности сегодня признается многими учеными (В. А. Болотов, И. А. Вальдман, Р. В. Горбовский, В. А. Сластенин, и др.) [9; 13], что ставит перед современными педагогами задачу по поиску новых методов, форм, инструментария оценивания результатов, формирования умения проектировать и управлять ВСОКО с учетом требований конкурентоспособности российского образования.

В рамках международного исследования учительского корпуса по вопросам преподавания и обучения TALIS-2018 было отмечено, что большинство учителей прошли подготовку по программам специалитета и магистратуры, что позволяет им работать в школе. В целом российские учителя высоко оценивают свою профессиональную подготовку и констатируют, что в содержании их подготовки были учтены следующие элементы: управление поведением учащихся (82%), преподавание в классах разнородных по уровню способностей/подготовки учащихся (73%), обучение метапредметным навыкам (71%), обучение мониторингу развития и обучению обучающихся (70%). В рамках данного исследования обращает на себя внимание тот факт, что в подготовке российского учителя ключевыми позициями являются содержательная область преподаваемых предметов (97%), общая педагогика (97%), методика преподавания преподаваемых предметов (96%) и педагогическая практика по преподаваемым предметам (94%) [14].

Позиции, которые затрагивают вопросы формирования персональных и индивидуальных моделей обучения обучающихся, повышения их мотивации на достижение более высоких результатов, построения индивидуальных траекторий развития, находятся на более низком месте.

Еще одной проблемой для российского учителя является вхождение в профессию. Только 28% школ используют формальную программу введения молодого педагога в школу (в отличие от стран-участниц данного исследования, в которых данных процент достигает 56). Наставников с опытом работы до 5 лет имеют только 27% учителей и, следовательно, возможность пройти неформальную подготовку по введению в профессию. Только 12% российских директоров школ признали, что в их школе отсутствуют программы введения в профессию. При этом исследование показало, что учителя, которые прошли формальную и неформальную программы введения в профессию, чувствуют себя более уверенно в своих силах и компетенциях и более удовлетворены своей работой.

Российские учителя отмечают, что повышение квалификации является для них регулярным мероприятием. Исследование показывает, что учителя участвовали в среднем в шести (из возможных десяти) видах деятельности, что в полтора раза больше, чем в других странах-участницах исследования. Наиболее популярными формами повышения квалификации являются чтение профессиональной литературы (91%), посещение очных курсов и семинаров (85%), приглашение коллег на свои уроки как часть официальной программы, организованной на базе школы (76%). Программы профессионального развития учителя чаще всего направлены на развитие компетенций в основной предметной области (89%), совершенствование методики преподавания (89%), повышение знаний в области содержания образовательной программы и практику оценивания учащихся (по 83% соответственно). При этом учителя сообщают о высокой потребности в

развитии знаний в своей основной предметной области, повышении методической компетентности в предметной и метапредметной областях (развитие креативности, критического и креативного мышления). Особого рассмотрения в рамках повышения квалификации учителей требуют вопросы мотивирования обучающихся (57% учителей не уверены в том, что справятся с вопросами низкой мотивации учащихся) и управления агрессивным поведением в классе (50%). Реже своих коллег из стран-участниц TALIS учителя организуют работу в форме досрочного (не менее недели) выполнение проекта (26%). На регулярной основе используют собственную систему оценивания только 39% учителей, а 37% применяют самооценивание [14].

Считаем необходимым обратить особое внимание на подготовку директоров школ, отличительная особенность которой заключается в том, что программа и курс по подготовке школьных администраторов были пройдены ими в половине случаев после назначения на должность и лишь в 19% случаев до него. Российские директора активно принимают участие в мероприятиях профессионального развития, но при этом они очень мало внимания уделяют прохождению курсов и семинаров по лидерству (35%) и принимают участие в формальной квалификационной программе, например, программе получения ученой степени (8%). Темы, которые требуют особого внимания в рамках повышения квалификации руководителей образовательных организаций, на наш взгляд, являются достаточно традиционными для российских директоров: управление финансами (43%), управление человеческими ресурсами (30%), предоставление эффективной обратной связи (28%), разработка программ эффективного профессионального развития учителей (23%). Незначительное внимание российские директора уделяют вопросам развития сотрудничества между учителями, разработке школьных программ, применению данных для улучшения качества школьного образования, знанию и пониманию актуальной национальной/региональной политики в области образования, знанию и пониманию новых исследований и теорий по теме лидерства. В рамках данного исследования российские директора отметили, что лишь пятая часть рабочего времени посвящена стратегической деятельности, в том числе долгосрочному планированию, разработке планов развития школы, решению кадровых вопросов [14].

Таким образом, результаты TALIS-2018 показывают, что учителям и директорам доступны разнообразные инструменты повышения квалификации, однако существующие программы профессионального образования не в полной мере справляются со своими задачами.

Данный вывод нашел свое подтверждение в рамках проведенного нами исследования педагогических работников на предмет их запросов на образовательные услуги. Результаты исследования позволяют нам констатировать, что:

– только 23% опрошенных педагогических работников проходят повышение квалификации исходя из внутренней мотивации, обусловленной необходимостью преодоления собственных профессиональных затруднений, а остальные исходя из нормативных требований и требований работодателя;

– наиболее удобной формой обучения респонденты считают форму, которая позволяет им обучаться без отрыва от производства или в режиме свободного выбора (дистанционное обучение, сочетание форм обучения);

– оптимальным объемом для программ повышения квалификации большинство респондентов считают 72 часа или 36 часов;

– наиболее предпочтительными формами организации занятий респонденты считают следующую последовательность: мастер-класс; практикум (семинар-практикум) по решению образовательных кейсов; тренинг; лекция; деловая игра; проблемный семинар; учебная дискуссия; проектировочный семинар; коучинг.

Исследование показало, что наиболее актуальными аспектами профессиональной деятельности с точки зрения затруднений и потребностей в рассмотрении вопросов на курсах повышения квалификации являются следующие:

– осуществляющийся на систематических основаниях анализ результативности учебных занятий и методических подходов к организации обучения;

– контроль и оценка академических достижений обучающихся, текущих и итоговых результатов освоения ими основных образовательных программ;

– регулирования поведения и деятельности обучающихся с целью сохранения безопасности образовательной среды;

– процессы и результаты развития у обучающихся учебно-познавательной активности, инициативности, самостоятельности, творческого потенциала;

– условия и особенности применения психолого-педагогического инструментария, методик диагностики социально-психологического и учебно-познавательного развития обучающихся;

– функции и ответственность педагогических работников как субъектов разработки и реализации программы развития образовательной организации.

Также отметим, что среди аспектов содержания повышения квалификации, в рамках которых респонденты хотели бы повысить свои знания, называются вопросы правового и психологического плана. Интересно, что данные вопросы находятся на первом месте в числе приоритетов педагогических работников. Кроме того, респонденты указывают на необходимость повысить свои профессиональные компетенции методического и информационно-коммуникационного содержания.

Направления повышения квалификации, в отношении которых респонденты связывают свои профессиональные перспективы, также является достаточно стандартным:

– осуществление оценки качества образовательных результатов обучающихся, в том числе посредством анализа данных международных исследований, НИКО[9], ВПР[10], РИКО[11], текущего контроля, промежуточной аттестации, а также государственной итоговой аттестации). Если быть более точным, то у педагогических работников вызывает наибольшие затруднения анализ результатов оценочных процедур и построение на их основе индивидуальных траекторий развития обучающихся и собственного профессионального развития;

– формирование (совершенствование) ВСОКО, т. е. участие педагогических работников в процессе формирования общешкольной модели ВСОКО и построение собственной системы оценки качества достижений обучающихся, направленной на обеспечение персонализированного результата обучения через использование цифровой образовательной среды [15];

– оценка качества результатов обучающихся, осваивающих программы дополнительного образования;

– применение региональной модели оценки качества образования для осуществления процедур управления качеством образования на уровне муниципальной образовательной системы [16].

Итак, проведенный нами анализ показывает, что вопросы повышения квалификации для педагогических работников являются актуальными исходя из нормативного требования и необходимости устранения затруднений, который испытывают педагоги. Затруднения, которые выявлены в ходе исследования TALIS-2018 и в рамках проведенного нами мониторингового исследования запросов педагогических работников на повышение квалификации, практически совпали. Для педагогов очень важна актуализация их знаний, полученных в рамках профессиональной подготовки, и они испытывают необходимость в расширении знаний, связанных с новыми направлениями развития системы образования, теми нововведениями, которые появляются в рамках оценочных мероприятий и технологий преподавания.

Говоря о необходимости повышения квалификации, отметим, что данная проблема является актуальной в рамках действующего законодательства об образовании в Российской Федерации, которое нормативно закрепляет необходимость получения (обновления) образования на протяжении всей жизни[12]. В связи с этим возникает необходимость обращения к основам андрагогики, которая свое бурное развитие получила в XX веке, но до настоящего времени еще не обрела вида стройной научной системы.

В российской (советской) педагогике было принято вести речь о системе непрерывного образования, которое сегодня трансформирова-

[9] НИКО – национальные исследования качества образования.

[10] ВПР – всероссийские проверочные работы.

[11] РИКО – региональные исследования качества образования.

[12] Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 26.07.2019) «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 3).

лось в систему непрерывного обучения. В целом система непрерывного образования взрослых остается сильной в формировании узкопрофессиональных знаний и умений, но при этом не обеспечивает конкурентоспособности и масштабного экономического роста [3].

В России активное развитие андрагогических взглядов происходит только XXI веке, хотя основателем андрагогики в России можно считать К. Д. Ушинского, который говорил о необходимости учиться всю жизнь [17]. Наиболее известными российскими исследователями в области андрагогики являются Б. М. Бим-Бад, С. Г. Вершловский, С. И. Змеев и др. [18; 19; 20].

С. Г. Вершловский выделяет три основных этапа развития андрагогики в XX веке.

Первый этап (50-е годы XX века) – формирование относительной автономии новой отрасли знаний об образовании взрослых людей, выявление особенностей обучения взрослых, институализация, которая связана с появлением институтов повышения квалификации, кафедр, профессиональных объединений, научных журналов и пр.

На втором этапе (60–70-е годы XX века) происходит осмысление предмета исследования, задач и методов обучения взрослых. Особое внимание обращается на роль мотивации в учебной деятельности взрослого, многообразие форм обучения, развитие экспериментальной работы. Возрастает гуманитарная направленность исследований в области андрагогики, в рамках которой образование взрослых рассматривается как фактор их самореализации и социального и культурного развития стран.

Третий этап (80–90 годы XX века) связан с формированием принципов, обеспечивающих индивидуализацию образовательного процесса [18].

С. И. Змеев начало становления андрагогики как самостоятельной науки относит к 1970 году и связывает с появлением фундаментального труда выдающегося американского теоретика и практика образования взрослых М. Ш. Ноулза «Современная практика образования взрослых» [20].

Продолжая логику периодизации становления и развития андрагогики, мы можем говорить сегодня о четвертом этапе, для которого характерны расширение практики образования взрослых в ответ на вызовы времени (бурное развитие ИКТ-технологий, активное внедрение ИКТ в процессы управления, появление новых технологий и т. д.); поиск государственно-общественных механизмов реализации непрерывного образования (нормативное закрепление непрерывности образования, использование бизнес-технологий в образовании взрослых, применение и развитие дистанционного обучения, привлечение бизнеса в сферу образовательных услуг и т. д.); развитие знания о внутренних и внешних закономерностях образования взрослых; повышение эффективности образования взрослых; интернационализация процесса непрерывного образования. Важным является систематизация, структурирование имеющихся знаний об обучении взрослых и грамотное использование с помощью новых образовательных моделей.

Е. С. Заир-Бек, проведя анализ европейских моделей повышения квалификации учителей, выделяет несколько характерных для них задач:

– получение педагогической профессии на основе утвержденных стандартов;

– систематическое поддержание уровня профессиональной подготовки учителей с использованием различных инструментов и средств обучения и профессионального развития;

– использование различных механизмов оценки и обратной связи для последующей оценки приобретенных учителями профессиональных компетенций.

Е. С. Заир-Бек подчеркивает, что основным средством достижения такого рода задач являются программы дополнительного профессионального образования. При этом содержание, характер, а также направленность на достижение национальных профессиональных квалификации таких программ может быть различными [21].

Соглашаясь с высказанной Е. С. Заир-Бек позицией, мы пришли к выводу о необходимости разработки курсов повышения квалификации, которые помогли бы педагогическим работникам в актуализации оценочной компетенции и компетенции проектирования ВСОКО. При этом мы исходим из того, что разработанные курсы должны помочь педагогическим работникам актуализировать свои знания в области оценочных процедур с учетом изменений,

которые происходят в действующем законодательстве в сфере образования, с одной стороны, а с другой стороны, помочь администрации образовательной организации сформировать команду единомышленников, которая станет в будущем разработчиком ВСОКО. Помимо этого, данные курсы должны помочь педагогическому работнику в освоении эффективных способов оценочной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС общего образования и профессионального стандарта педагога. В зависимости от потребностей заказчика, курс может быть рассчитан на различное количество часов (от 16 до 72) и направлен на решение актуальных задач в системе образования.

Основные содержательные блоки курсов должны позволить ликвидировать педагогическим работникам испытываемые трудностями:

– нормативно-правовой блок (актуальные нормативные требования к процедурам и инструментам оценки качества образования, их конкретизация в нормативных документах регионального уровня; состав полномочий и компетенций образовательной организации в части реализации ВСОКО, приоритеты и направления политики в сфере оценки качества образования, профессиональный стандарт, ФГОС);

– теоретические и методологические подходы к управлению ВСОКО в общеобразовательной организации (общероссийские и региональные ориентиры для проектирования модели ВСОКО, региональная модель оценки качества общего образования как механизм внедрения Концепции региональной системы оценки качества образования Челябинской области, подходы к моделированию ВСОКО общеобразовательной организации на основе региональной модели оценки качества общего образования, совершенствование ВСОКО в общеобразовательной организации в условиях изменяющегося законодательства);

– содержательные и процессуальные аспекты управления совершенствованием ВСОКО общеобразовательной организации (модель совершенствования ВСОКО в условиях совершенствования региональной системы оценки качества образования, целевой компонент модели ВСОКО, особенности содержательного и процессуального компонентов модели ВСОКО общеобразовательной организации, специфика содержания результативного компонента модели ВСОКО в общеобразовательной организации);

– эффективные практики управления совершенствованием ВСОКО в общеобразовательной организации (проектирование модели ВСОКО организации, Положение о ВСОКО и циклограмма как механизмы управления функционированием ВСОКО в общеобразовательной организации, направленность управленческих решений по результатам ВСОКО общеобразовательной организации);

– методологические основы оценочной деятельности педагога в контексте реализации ФГОС общего образования и введения профессиональных стандартов (оценочная деятельность педагога в разрезе современных психолого-педагогических концепций и теорий; оценочная деятельность педагога в структуре основных образовательных программ общего образования);

– технология осуществления оценочной деятельности педагога при проектировании и реализации основных образовательных программ (целеполагание как мотивационно-ориентировочный компонент технологии осуществления оценочной деятельности, содержательный, процессуальный и оценочно-рефлексивный компоненты оценочной деятельности);

– условия и факторы результативного осуществления педагогом оценочной деятельности (функции педагога как субъекта оценки достижения обучающимися основных образовательных программ общего образования; совершенствование педагогических процедур осуществления оценочной деятельности; проектирование инструментария для оценивания индивидуальных достижений обучающихся; успешные практики оценочной деятельности педагогов) [22; 23].

Повышение квалификации педагогических работников в рамках предполагаемых курсов должно быть надпредметным и практико-ориентированным, что позволит в рамках проводимых занятий актуализировать знания педагогов по изучаемым вопросам, с одной стороны, а с другой стороны, сформировать представления об актуальных направлениях развития системы образования Российской Федерации и региона и отработать на практике подходы по формированию, развитию и использо-

ванию результатов ВСОКО. Особенно эта связь прослеживается, на наш взгляд, во взаимосвязи результатов международных сопоставительных исследований качества образования, а также национальных исследований качества образования, всероссийских проверочных работ, региональных исследований качества образования и программы развития образовательной организации и общеобразовательной программы образовательной организации.

Формы проводимых занятий должны быть направлены на формирование практических навыков по построению ВСОКО образовательной организации и применению результатов оценочных процедур в дальнейшей деятельности педагога.

Апробация указанных курсов была проведена в ГБУ ДПО РЦОКИО[13] и позволяет сделать вывод об их востребованности, актуальности, практической ориентированности. В ходе их реализации отмечено повышение мотивационной готовности педагогических работников к совершенствованию профессиональных компетенций [24]. Сильными сторонами указанных программ являются их надпредметность и универсальность. Слабой стороной является недостаточность времени на анализ результатов оценочных процедур и выход на построение программы достижения персонализированного результата обучения. Основной причиной данного обстоятельства является слабое владение педагогическими работниками федеральными и региональными информационными системами, содержащими данные по оценочным процедурам (информационные системы доступны педагогам только через администрацию образовательной организации), что существенно затрудняет использование в практической деятельности педагогических работников, содержащейся в них информации.

Таким образом, разработанные и реализуемые в ГБУ ДПО РЦОКИО курсы повышения квалификации педагогических работников по вопросам проектирования и использования результатов ВСОКО, мониторинги входной и итоговой диагностик позволяют говорить о повышении мотивации педагогических работников в решении задач проектирования и управления ВСОКО, меняют качество оценивания результатов деятельности учащегося, учителя и образовательной организации.

[13] ГБУ ДПО РЦОКИО – Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Региональный центр оценки качества и информатизации образования» (г. Челябинск).

**Библиографический список:**

1. Еремеевский, М. А. Актуальные направления повышения квалификации учителей в условиях реформирования системы образования / М. А. Еремеевский // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 10. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-napravleniya-povysheniya-kvalifikatsii-uchiteley-v-usloviyah-reformirovaniya-sistemy-obrazovaniya (дата обращения: 25.09.2019). – Текст : электронный.

2. Ибрагимова, Л. А. Профессиональная компетенция учителя: содержание, структура / Л. А. Ибрагимова, Г. А. Петрова // Вестник Нижневартовского государственного университета. – 2010. – № 1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-kompetentsiya-uchitelya-soderzhanie-struktura (дата обращения: 25.09.2019). – Текст : электронный.

3. Век живи – век учись: непрерывное образование в России / И. А. Коршунов, О. С. Гапонова, В. М. Пешкова ; под ред. И. Д. Фрумина, И. А. Коршунова ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. – Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 310 с. – Текст : непосредственный.

4. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / А. Ю. Уваров, Э. Гейбл, И. В. Дворецкая и др. ; под ред. А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. – Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 343 с. – Текст : непосредственный.

5. Старикова, Л. Д. Личностно ориентированные технологии обучения в системе повышения квалификации учителей / Л. Д. Старикова, А. М. Рыжикова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2010. – № 7. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostno-orientirovannye-tehnologii-obucheniya-v-sisteme-povysheniya-kvalifikatsii-uchiteley (дата обращения: 25.09.2019). – Текст : электронный.

6. Бабанский, Ю. К. Оптимизация процесса обучения / Ю. К. Бабанский. – Москва : Педагогика, 1977. – 256 с. – Текст : непосредственный.

7. Беспалько, В. П. Основы теории педагогических систем: учеб, пособие / В. П. Беспалько. – Воронеж : ВГУД, 1977. – 304 с. – Текст : непосредственный.

8. Процесс учения: контроль, диагностика, коррекция, оценка : учеб. пособие / под ред. Е. Д. Божович. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 1999. – 224 с. – Текст : непосредственный.

9. Ключевые вопросы развития национальных и региональных систем оценки качества образования (экспертный обзор) / В. А. Болотов, И. А. Вальдман, Р. В. Горбовский [и др.]; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2016. – 232 с. – Текст : непосредственный.

10. Кузьмина, Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузмина. – Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1970. – 114 с. – Текст : непосредственный.

11. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя Л. М. Митина. – Москва : Академия. – 320 с. – Текст : непосредственный.

12. Якиманская, И. С. Технология личностно ориентированного обучения в современной школе / И. С. Якиманская. – Москва : Сентябрь, 2000. – 176 с. – Текст : непосредственный.

13. Сластенин, В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Сластенин. – Москва : Просвещение, 1976. – 160 с. – Текст : непосредственный.

14. Отчет по результатам международного исследования учительского корпуса по вопросам преподавания и обучения TALIS-2018 (TEACHING AND LEARNING INTERNATIONAL SURVEY). Часть 1. Непрерывное обучение учителей и директоров школ / Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки. – Москва, 2019. – 41 с. – URL: https://fioco.ru/Media/Default/Documents/TALIS.pdf (дата обращения: 25.09.2019). – Текст : электронный.

15. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / А. Ю. Уваров, Э. Гейбл, И. В. Дворецкая [и др.] ; под ред. А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. – Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 343 с. – Текст : непосредственный.

16. Барабас, А. А. Исследование готовности педагогических работников общеобразовательных организаций к проектированию внутренней системы оценки качества образования / А. А. Барабас // Современные наукоемкие технологии. – 2018. – № 2. – С. 115–121. – Текст : непосредственный.

17. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. / К. Д. Ушинский ; редкол.: М. И. Кондаков [и др.]; АПН СССР. – Москва : Педагогика, 1988. – Текст : непосредственный.

18. Рабочая книга андрагога : учебное пособие / О-во «Знание» Санкт-Петербурга и Ленингр. обл., Ин-т образования взрослых Рос. акад. образования ; под ред. С. Г. Вершловского. – Санкт-Петербург : О-во «Знание» Санкт-Петербурга и Ленингр. обл., 1998. – 196 с. – Текст : непосредственный.

19. Бим-Бад, Б. М. История и теория педагогики. Очерки : учеб. пособие для вузов / Б. М. Бим-Бад. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2016 – 247 с. – Текст : непосредственный.

20. Змеев, С. И. Основы андрагогики : учеб. пособие для вузов / С. И. Змеев. – Москва : Наука-Флинта, 2013. – 158 с. – Текст : непосредственный.

21. Заир-Бек, Е. С. Анализ европейских моделей повышения квалификации учителей как источник развития непрерывного педагогического образования в педагогическом университете / Е. С. Заир-Бек // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2011. – № 9. – С. 36–45. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-evropeyskih-modeley-povysheniya-kvalifikatsii-uchiteley-kak-istochnik-razvitiya-nepreryvnogo-pedagogicheskogo-obrazovaniya-v (дата обращения: 25.09.2019). – Текст : электронный.

22. Внутренняя система оценки качества образования образовательной организации. Управление в условиях изменяющегося законодательства : дополнительная профессиональная программа (программа повышения квалификации) для педагогических и руководящих работников общеобразовательных организа-

ций / под ред. А. А. Барабаса – Челябинск : РЦОКИО, 2019. – 152 с. – Текст : непосредственный.

23. Оценочная деятельность педагога в условиях реализации ФГОС и профессиональных стандартов : дополнительная профессиональная программа (программа повышения квалификации) для педагогических работников образовательных организаций / по ред. А. А. Барабаса – Челябинск : РЦОКИО, 2019. – 160 с. – Текст : непосредственный.

24. Яковлева, Н. И. Клиенториентированная модель дополнительного профессионального образования педагогов в МГОУ / Н. И. Яковлева // Педагогика. – 2019. – № 3. – С. 100–107. – Текст : непосредственный.

**References:**

1. Eremeevskiy M. A. *Actual directions of improvement of professional skill of teachers in the conditions of reforming the education system* [Aktual'nye napravleniya povysheniya kvalifikacii uchitelej v usloviyah reformirovaniya sistemy obrazovaniya] Theory and practice of social development, 2013, No. 10. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-napravleniya-povysheniya-kvalifikatsii-uchiteley-v-usloviyah-reformirovaniya-sistemy-obrazovaniya (accessed date: 09/25/2019).

2. Ibragimova L .A. *Professional competence of the teacher: content, structure* [Professional'naya kompetenciya uchitelya: soderzhanie, struktura], Bulletin Nizhnevartovsk State University, 2010, No. 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-kompetentsiya-uchitelya-soderzhanie-struktura (accessed date: 09/25/2019).

3. Korshunov I. A., Gaponova O. S., Peshkova V. M. *Live and Learn: Continuing Education in Russia* [Vek zhivi – vek uchis': nepreryvnoe obrazovanie v Rossii], edited by I. D. Frumina, I. A. Korshunova; National Research University "Higher School of Economics", Moscow: Published house of Higher School of Economics, 2019. 310 p.

4. Uvarov A. Yu., Gable E., Dvoretskaya I. V. et al. *Difficulties and prospects of the digital transformation of education* [Trudnosti i perspektivy cifrovoj transformacii obrazovaniya], edited by A. Yu. Uvarova, I. D. Frumina; National Research University "Higher School of Economics", Moscow: Published house of Higher School of Economics, 2019. 343 p.

5. Starikova L. D., Ryzhikov A. M. *Personally oriented technologies of training in the system of improvement of professional skill of teachers* [Lichnostno orientirovannye tekhnologii obucheniya v sisteme povysheniya kvalifikacii uchitelej], Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University, 2010, No. 7. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostno-orientirovannye-tehnologii-obucheniya-v-sisteme-povysheniya-kvalifikatsii-uchiteley (accessed date: 09/25/2019).

6. Babansky Yu. K. *Optimization of the learning process* [Optimizaciya processa obucheniya], Moscow : Pedagogical, 1977. 256 p.

7. Bespalko V. P. *Fundamentals of the theory of pedagogical systems: training manual* [Osnovy teorii pedagogicheskih sistem: uchebnoe posobie], Voronezh, 1977. 304 p.

8. Bozhovich E. D. *Teaching process: control, diagnostics, correction, evaluation: training manual* [Process ucheniya: kontrol', diagnostika, korrekciya, ocenka: uchebnoe posobie], Moscow Psychological and Social Institute, 1999. 224 p.

9. Bolotov V. A., Waldman I. A., Gorbovsky R. V. et. al. *Key issues of development of national and regional systems of education quality assessment (expert review)* [Klyuchevye voprosy razvitiya nacional'nyh i regional'nyh sistem ocenki kachestva obrazovaniya (ekspertnyj obzor)], National Research University "Higher School of Economics", Moscow: Published house of Higher School of Economics, 2016. 232 p.

10. Kuzmina N. V. *Methods of research of pedagogical activity* [Metody issledovaniya pedagogicheskoj deyatel'nosti], Publishing house of Leningrad State University, 1970. 114 p.

11. Mitina L. M. *Labor psychology and professional development of teacher* [Psihologiya truda i professional'nogo razvitiya uchitelya], Moscow: Academy, 320 p.

12. Yakimanskaya I. S. *Technology of personal-oriented education in modern school* [Tekhnologiya lichnostno orientirovannogo obucheniya v sovremennoj shkole], Moscow: September, 2000. 176 p.

13. Slastenin V. A. *Formation of the personality of the teacher of the Soviet school in the process of professional training* [Formirovanie lichnosti uchitelya sovetskoj shkoly v processe professional'noj podgotovki], Moscow: Prosveshchenie, 1976. 160 p.

14. Report on the results of an international study of the teaching and learning community

[Otchet po rezul'tatam mezhdunarodnogo issledovaniya uchitel'skogo korpusa po voprosam prepodavaniya i obucheniya], TALIS-2018 (TEACHING AND LEARNING INTERNATIONAL SURVEY). Part 1. Continuing education of teachers and school principals, Federal Service for Supervision in Education and Science, Moscow, 2019. 41 p. Available at: https://fioco.ru/Media/Default/Documents/TALIS.pdf (accessed date: 09/25/2019).

15. Uvarov A. Yu., Gable E., Dvoretskaya I. V. et. al. *Difficulties and prospects of digital transformation of education* [Trudnosti i perspektivy cifrovoj transformacii obrazovaniya], Moscow: Published house of the Higher School of Economics, 2019. 343 p.

16. Barabas A. A. *Study of the readiness of teachers of general education organizations to design the internal system of education quality assessment* [Issledovanie gotovnosti pedagogicheskih rabotnikov obshcheobrazovatel'nyh organizacij k proektirovaniyu vnutrennej sistemy ocenki kachestva obrazovaniya ], Modern high technology, 2018, No. 2, pp.115–121.

17. Ushinsky K. D. *Pedagogical works: in 6 Vol.* [Pedagogicheskie sochineniya: v 6 t.], Moscow: APS USSR, 1988.

18. Vershlovsky S. G. *Working book of andragogist: training manual* [Rabochaya kniga andragoga: uchebnoe posobie], Saint-Petersburg, 1998. 196 p.

19. Bim-Bad B. M. *History and Theory of Pedagogy. Essays: training manual* [Istoriya i teoriya pedagogiki. Ocherki: ucheb. posobie dlya vuzov], Moscow, 2016. 247 p.

20. Zmeev S. I. *Fundamentals of andragogy: training manual* [Osnovy andragogiki: ucheb. posobie], Moscow, 2013. 158 p.

21. Zair-Beck E. S. *Analysis of European models of teachers' professional development as a source of continuous pedagogical education development in pedagogical university* [Analiz evropejskih modelej povysheniya kvalifikacii uchitelej kak istochnik razvitiya nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya v pedagogicheskom universitete], Universum: Bulletin of Herzen University, 2011, No. 9, pp. 36–45. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-evropeyskih-modeley-povysheniya-kvalifikatsii-uchiteley-kak-istochnik-razvitiya-nepreryvnogo-pedagogicheskogo-obrazovaniya-v (accessed date: 09/25/2019).

22. Barabas A. A. Internal system of education quality assessment of an educational organization. Management in the conditions of changing legislation: additional professional program (program of professional development) for teachers and managers of educational organizations [Vnutrennyaya sistema ocenki kachestva obrazovaniya obrazovatel'noj organizacii. Upravlenie v usloviyah izmenyayushchegosya zakonodatel'stva: dopolnitel'naya professional'naya programma (programma povysheniya kvalifikacii) dlya pedagogicheskih i rukovodyashchih rabotnikov obshcheobrazovatel'nyh organizacij], Chelyabinsk: RCEQAI, 2019. 152 p.

23. Barabas A. A. *Evaluating the teacher's activity in the conditions of FSES implementation and professional standards: additional professional program (professional development program) for teachers of educational organizations* [Ocenochnaya deyatel'nost' pedagoga v usloviyah realizacii FGOS i professional'nyh standartov: dopolnitel'naya professional'naya programma (programma povysheniya kvalifikacii) dlya pedagogicheskih rabotnikov obrazovatel'nyh organizacij], Chelyabinsk: RCEQAI, 2019. 160 p.

24. Yakovleva N. I. Client-oriented model of additional professional education of teachers in Moscow State Regional University [Klientorientirovannaya model' dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya pedagogov v MGOU], Pedagogy, 2019, No. 3, pp. 100–107.

УДК 378.046.4

# Адаптивное повышение квалификации педагогов

**Т. Б. Волобуева**

# Adaptive advanced training of teachers

**T. B. Volobueva**

***Аннотация.*** *В данной статье актуализируется значимость адаптивного обучения. Обосновывается его использование на курсах повышения квалификации педагогических кадров. Выделены и охарактеризованы базовые характеристики адаптивного обучения: постоянный сбор индивидуальной информации о каждом слушателе, конструирование персонального учебного контента, персонифицированные задания, уникальное сопровождение, мгновенная развернутая обратная связь. Аргументируется моделирование личной обучающей траектории, которая выстраивается для каждого педагога в ходе курсов повышения квалификации и корректируется по результатам отслеживания его продвижения к цели. Анализируются параметры линейного, разветвляющегося и адаптивного алгоритмов генерирования учебного процесса. Конструируется схема стержневых адаптивных элементов. Обосновывается выбор смешанного обучения для слушателей. Характеризуются ключевые инструменты и системы адаптивных электронных платформ. Акцентируется внимание на микрообучении, мотивации, комплексной релаксации в проведении курсов.*

***Abstract.*** *The importance of adaptive learning is highlighted in the article. It is justified to use it at the courses of advanced training of pedagogical staff. The basic characteristics of adaptive learning are highlighted and characterized: continuous collection of individual information about each listener, design of personal learning content, personalized tasks, unique support, instantaneous feedback. The modeling of the personal training trajectory is justified. It is lined up for each teacher in the course of advanced training courses and adjusted based on the results of monitoring their progress towards the goal. Parameters of linear, branching and adaptive algorithms of educational process generation are analyzed. A diagram of the rod adaptive elements is constructed. Describes the key tools and systems of adaptive electronic platforms. The focus is on micro-education, motivation, and complex relaxation in conducting courses.*

***Ключевые слова:*** *адаптивное обучение, курсы повышения квалификации, педагоги, индивидуальная траектория, алгоритм, платформа, тестирование, персонификация.*

***Keywords:*** *adaptive learning, refresher courses, teachers, individual trajectory, algorithm, platform, testing, personification.*

Так как обучение взрослых имеет ряд специфических черт, обоснованных андрагогикой, в системе дополнительного профессионального образования педагогических кадров ведется постоянный поиск новых подходов и форм организации учебной деятельности для усиления ее эффективности. Адаптивное обучение предоставляет собой перспективное направление усовершенствования педагогического процесса на курсах повышения квалификации педагогов, так как:

– трудно сформировать группу только одной квалификационной категории, а значит, будут существенные отличия в уровне сформированности профессиональных компетентностей;

– входное тестирование показывает различный уровень знаний слушателей, выявляет разнообразные пробелы в них;

– разняться их уровни мотивации, активности, инновационной готовности, обучаемости, работоспособности;

– социальные условия проживания влияют на возможность повышения общей культуры;

– степень владения информационными технологиями колеблется в диапазоне от

«умею нажимать на кнопки» до свободного владения новейшими IT-приложениями.

Адаптивное обучение позволяет прийти к одному результату различными путями, выравнивая исходные возможности слушателей, сглаживая противоречия.

Понятие «адаптивное обучение» (adaptive learning) означает построение персональной динамичной траектории обучения на основе анализа личных данных обучающегося [1]. Для этого используются специальные алгоритмы, подбираются ресурсы под индивидуальные образовательные потребности. Ключевым словом является «адаптация», взятое педагогами из биологии и означающее приспособление организма к внешним условиям среды [2]. С точки зрения философии, адаптация присуща всем живым существам. Для людей она определяется как вид взаимодействия с окружающей средой, при этом совпадают ожидания его участников. В психологии, социологии также часто употребляется этот термин наряду с «приспособлением» [3].

В современной литературе широко используется термин «социальная адаптация», который трактуется неоднозначно: как процесс получения опыта в общественной жизни (В. С. Олейников) [4], как формирование оптимального режима функционирования человека (Д. А. Андреев) [5], как вступление личности во многообразие форм социальной деятельности и общественных ролей (Ю. Г. Колесников, Б. П. Рубин) [6], как определяемый общественным строем процесс взаимодействия с социальной средой, при котором изменяются характеристики обеих сторон, обеспечивая тем самым более плодотворное функционирование [2].

Социальная адаптация с позиции педагогического взаимодействия представляет собой взаимное приспосабливание, взаимовлияние участников образовательного процесса.

Адаптивный подход в образовании не является современным нововведением. Еще Платон и Сократ использовали его, выстраивая индивидуальное обучение своих выпускников. Ярким примером такого подхода является частное репетиторство и онлайн платформы для изучения иностранных языков. Первые алгоритмы для обучения (линейный, разветвленный и адаптивный) разработали в 50–60-х годах XX столетия Скиннер, Краудер и Паск [7]. В таблице 1 приведен их сравнительный анализ.

*Таблица 1*

**Сравнительный анализ параметров алгоритмов обучения**

| Параметры алгоритма Скиннера | Параметры алгоритма Краудера | Параметры алгоритма Паска |
|---|---|---|
| Подача учебного материала небольшими фрагментами невысокого уровня сложности | Предоставление учебного материала большими частями | Оптимальный уровень сложности учебного материала для конкретного обучающегося |
| Открытые вопросы для проверки усвоения материала | Сложные вопросы с большим выбором вариантов ответа | Задания с нарастающим уровнем сложности. Учет индивидуальных особенностей обучающегося |
| Индивидуальный темп обучения. Обобщения для закрепления знаний | Если выбор ответа неверный, перенаправление на тот же материал в упрощенной подаче | Изменение учебных траекторий в процессе обучения |
| Мгновенная обратная связь | Развернутая обратная связь с пояснениями и коррекцией ошибок | Постоянная развернутая обратная связь. Прогнозирование новых учебных потребностей |
| Различная продолжительность обучения | Различные пути освоения материала для каждого обучающегося | Достижение единых результатов по динамичным траекториям |

Так как на курсах повышения квалификации педагогических кадров широко применяется дифференциация и персонализация в обучении, следует развести эти понятия и соизмерить их с адаптацией.

При дифференцированном учебном процессе преподаватель предварительно моделирует несколько типичных для данной категории слушателей образовательных траекторий различной сложности, а слушатель выбирает подходящую для себя. При персонализированном обучении траектория выстраивается в процессе курсов по результатам промежуточного контроля. Преподаватель заранее планирует варианты изменений, продумывает разветвления обучения.

В адаптивном обучении не требуются заготовленные проекты учебных магистралей. Траектория формируется и корректируется по ходу занятий, при этом используется максимальная информация о слушателе, включая не только результаты профессиональных тестов, но и данные психологической диагностики, предварительных социальных опросов, рефлексивных карт и пр.

Традиционно преподаватель готовится к занятиям по такой схеме:

– формирует содержание учебного модуля, опираясь на свой профессиональный и жизненный опыт, современные тенденции развития образования и запросы той категории учителей, с которой будет работать;

– выстраивает контент в логической последовательности;

– разрабатывает практические задания, которые будут чередоваться с теоретическими блоками;

– продумывает вопросы для диалогического изложения материала;

– отбирает мотивационные и стимулирующие познавательную активность приемы;

– готовит мультимедийное сопровождение модуля;

– создает контрольные материалы, чаще всего тест.

Как правило, такой модуль будет эффективен. Но учитывая современную динамичность знаний, разнообразие информационных потоков, можно усилить продуктивность занятия, подобрав удобную для каждого слушателя форму подачи материала: электронную книгу, инфографику, презентацию, видео лекцию, учебные ролики, квест, кейс и пр. Соответственно учитель получает индивидуальный темп освоения модуля, свои задания и вопросы. На рисунке 1 представлены ключевые параметры адаптивного обучения. Учебный контент для адаптивного обучения необходимо разбить по принципу лего-технологий на маленькие порции, из которых можно конструировать и переконструировать уникальные модули. Микрообучение доказало свою эффективность в управлении вниманием обучающихся и, в сочетании с оптимальными типами вопросов и мгновенной развернутой обратной связью, является основополагающими элементами адаптивного подхода. Идея достижения одинакового результата разными путями опирается на информацию об индивидуальных особенностях слушателей: способностях, спецификой мыслительной деятельности, физиологическими отличиями (плохое зрение, сниженный слух и т. п.), знаниях и пр. Информационные технологии предоставляют массу удобных интерактивных инструментов для персонализации обучения и в сочетании с продуктивными педагогическими технологиями обеспечивают адаптивность. Дидактические акценты организации адаптивного обучения ориентированы на системно-деятельностный подход, при котором все составляющие учебного процесса (цели, формы, методы, содержание, средства и пр.) становятся личностно значимыми для слушателя ориентирами для самоактуализации, самореализации, самообучения, саморазвития.

Так как педагог, пришедший на курсы повышения квалификации, свободен в выборе ряда элементов учебного процесса, продвигаясь от легкого к сложному заданию, использует сетевой план и график самоучета. Это модель учебного процесса для самоуправления им. Преподаватель акцентирует особое внимание на обеспечении гибкого комфортного режима и темпа обучения, управляя его коррекцией, формирует каскад условий для самореализации каждого слушателя. Обучающийся не потребляет, а активно добывает новые знания через практическую самостоятельную и групповую работу, планирует самосовершенствование, разделяет с преподавателем ответственность за результат. По сути, при адаптивном обучении моделируется персональный репетитор для каждого слушателя, не исключая групповую работу.

Рис. 1. Ключевые параметры адаптивного обучения

В современном киберпространстве можно найти образовательные платформы адаптивного обучения: Adaptive Hypermedia, CogBooks, Knewton, Acrobatiq, Mathgarden, Mirapolis LMS, McGraw Hill Education и др. Самая популярная из них – Knewton. Базовые элементы платформы следующие:

– система сбора данных, которая накапливает большие массивы информации о каждом обучающемся: о знаниях, умениях и др.;

– органайзер связей, в котором отображаются, классифицируются и упорядочиваются корреляции между учебными модулями и далее интегрируются в требуемые алгоритмы взаимодействия;

– психометрические инструменты, оценивающие эффективность обучения, соответствие содержания учебных модулей целям и запросам, компетенции слушателей;

– генератор выводов, трансформирующий данные в заключения;

– стратегический адаптер, оценивающий реакцию слушателей на изменения в темпе подачи материала, в оценивании, в преподавании и пр.;

– резиденты обратной связи, собирающие и объединяющие дополнительные сведения для передачи в систему сбора данных;

– система персонализации, использующая весь арсенал платформы для конструирования оптимальной учебной траектории для каждого слушателя;

– генератор рекомендаций, который предоставляет слушателям ранжированные предложения по продвижению в обучении, учитывая сильные и слабые стороны каждого обучающегося, его потенциальные возможности, познавательную и творческую активность и др.;

– аналитические инструменты, прогнозирующие степень достижения слушателем цели, вероятность успешного прохождения траектории обучения, ожидаемые результаты и т. д.;

– личный кабинет слушателя, в котором интегрируется опыт его обучения в разных форматах.

Платформа Adaptive Hypermedia создает динамическую модель слушателя:

– собирая и трактуя его характеристики: цели обучения, знания, интересы, предпочтения;

– фиксируя поведенческие стереотипы, выбор алгоритмов, скорость передвижения по гиперпространству и пр.

Содержание учебных модулей адаптируется под пользователя через персональное конструирование микро частей контента, индивидуальную скорость подачи материала, гибкое сопровождение, навигационную поддержку. Выстраивая взаимодействие, система наблюдает за использованием слушателем приложений, формулировками поисковых запросов, выбором формата представления информации и др. Продвижение по маршруту обучения обеспечивается специально подобранными ссылками, личными комментариями и мотиваторами. Электронные энциклопедии адаптируют тексты к возможностям и запросам обучающегося, виртуальные музеи персонализируют визуализацию посещаемых объектов, каждый документ выполняет еще и функцию проводника по личной траектории, т. к. направляет ссылками на нужные страницы. По каждому пользователю ведутся история обучения и личная статистика с корреляционными и вероятностными расчетами. Адаптируясь к особенностям обучающегося, система постоянно вычисляет пробелы в знаниях и умениях, потенциальные риски, компенсируя их персональной настройкой приложений. В процессе работы программы платформы анализируют весь контент по тысячам параметров, выделяют ключевые понятия, теории и идеи, формируют оптимальную учебную среду индивидуальной структуры, с нужным уровнем сложности, в комфортном формате и ритме. Высокий уровень информационной безопасности обеспечивает защиту персональных данных.

Адаптивное тестирование, имеющееся на всех вышеназванных платформах, имеет обязательные два механизма:

– создание образа респондента на основании полученных данных;

– формирование индивидуального блока заданий по выявленным поведенческим закономерностям.

В современных адаптивных платформах встроены дополнительные инструменты адаптации. В них интегрированы последние достижения различных наук, статистические и психометрические данные, унифицированные алгоритмы, новейшие информационные технологии.

На курсах повышения квалификации педагогических кадров организуется гибридное адаптивное обучение с использованием недорогих сервисов и бесплатных приложений. В процессе работы слушателей резидентные программы собирают о них данные. После их обработки выводятся аналитические материалы, которые предоставляют конкретизированную информацию о каждом педагоге:

– что именно слушатель знает;

– причины ошибок в ходе обучения (недостаток знаний, слабая память, проблемы концентрации внимания, некорректные вопросы и др.);

– эффективные приоритеты в изучении модулей;

– вероятность успешного выполнения заданий на всех отрезках учебной траектории;

– потенциальные продуктивные действия преподавателя.

В сопровождении электронного этапа адаптивного обучения слушателей особое значение придается мотивационной поддержке: на старте, для сохранения динамики работы, при неудачах, в процессе завершения учебы и т. д. В арсенале преподавателя имеются для этого обучающие игры, интерактивные упражнения, проблемное видео, стимулирующая анимация, а также широкий спектр элементов геймификации: формирования банка успехов, виртуальные знаки отличия и награды, рейтинг лидеров, накопление очков и пр. Обязательным элементом обучения являются минутки комплексной релаксации. Их длительность и периодичность индивидуальная, по мере проявления утомляемости.

Чаще всего задействуются одна-три минуты примерно через час активного обучения, которые состоят из наборов музыкальных пауз, звуков природы, видеосюжетов, видеообразцов упражнений для глаз, шеи, позвоночника, дыхания, динамических плакатов с демонстрацией точек для самомассажа и пр.

Таким образом, адаптивное обучение на курсах повышения квалификации педагогов осуществляется в рамках гибридного учебного процесса, т.е. сочетания традиционных и электронных занятий.

Анализ мирового опыта показывает его продуктивность за счет гибкого персонифицированного контента, индивидуальной оптимальности скорости обучения, контроля факторов, влияющих на успех слушателя, компенсации пробелов и рисков. С помощью различных алгоритмов конструируются индивидуальные учебные траектории, которые учитывают способности и потребности обучающегося, подбирают ресурсы, моделируют личную поддержку, корректируются в ходе учебного процесса.

**Библиографический список:**

1. Карта слов и выражений русского языка. – URL: https://kartaslov.ru (дата обращения: 01.02.2019). – Текст : электронный.

2. Краткий психологический словарь / составитель Л. А. Карпенко. – Москва : Гардика, 2009. – 431 с. – Текст : непосредственный.

3. Ковригина, И. С. Социально-психологическая адаптация: сущность, виды и стадии формирования / И. С. Ковригина // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2009. – № 9. – С. 201–207. – Текст : непосредственный.

4. Олейников, В. С. Методологический анализ социально психологической адаптации личности : диссертация на соискание ученой степени кандидат философских наук : 09.00.01 / Олейников Владимир Стефанович. – Ленинград, 1977. – 147 с. – Текст : непосредственный.

5. Шамсутдинова, А. В. Социальная адаптация студентов в процессе планирования профессиональной карьеры : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.05 / Шамсутдинова Анастасия Васильевна. – Москва, 2015. – 190 с. – Текст : непосредственный.

6. Сафонова, Т. Н. К вопросу о трактовке адаптации в педагогических трудах / Т. Н. Сафонова // Scientific world. – URL: https://www.sworld.com.ua/ (дата обращения: 06.02.2019). – Текст : электронный.

7. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий / Г. К. Селевко // Образовательные ресурсы интернета – Политология. – URL: https://alleng.org/d/ped/ped028.htm (дата обращения: 08.02.2019). – Текст : электронный.

**References:**

1. *Map of words and expressions of the Russian language* [Karta slov i vyrazhenij russkogo yazyka], Available at: https://kartaslov.ru (accessed date: 02/01/2019).

2. Karpenko L. A. *Brief psychological dictionary* [Kratkij psihologicheskij slovar'], Moscow: Gardika, 2009. 431 p.

3. Kovrigina I. S. *Socially-psychological adaptation: essence, types and stages of formation* [Social'no-psihologicheskaya adaptaciya: sushchnost', vidy i stadii formirovaniya], Actual problems of humanitarian and natural Sciences, 2009, No. 9, pp. 201–207.

4. Oleynikov V. S. *Methodological analysis of social psychological adaptation of personality. Thesis for the degree of Candidate of Philosophical Sciences* [Metodologicheskij analiz social'no psihologicheskoj adaptacii lichnosti: dissertaciya na soiskanie uchyonoj stepeni kandidat filosofskih nauk], 1977. 147 p.

5. Shamsutdinova V. A. *Social adaptation of students in the process of professional career planning.* Thesis for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences [Social'naya adaptaciya

studentov v processe planirovaniya professional'noj kar'ery: dissertaciya na soiskanie uchyonoj stepeni kandidata pedagogicheskih nauk], 2015. 190 p.

6. Safonova T. N. *The interpretation of adaptation in pedagogical works* [K voprosu o traktovke adaptacii v pedagogicheskih trudah], the Scientific world. Available at: https://www.sworld.com.ua/ (accessed date: 02/06/2019).

7. Selevko G. K. *Encyclopedia of educational technologies* [Enciklopediya obrazovatel'nyh tekhnologij], Educational resources of the Internet-political Science. Available at: https://alleng.org/d/ped/ped028.htm (accessed date: 02/08/2019).

# *Гипотезы, дискуссии, размышления*

УДК 37.015.3+37.123+378.091.398

## Роль обмена знаниями в развитии психолого-педагогической культуры учителей

**Е. А. Селиванова, Е. В. Коваленко**

## The role of knowledge exchange in the development of teachers' psychological and pedagogical culture

**E. A. Selivanova, E. V. Kovalenko**

***Аннотация.*** *Статья посвящена вопросу профессионального развития современного педагога в части его психолого-педагогической культуры. Предлагается механизм, способствующий этому, – обмен знаниями. Проводится обзор научной литературы, позволяющий сделать вывод о важности обмена знаниями в общеобразовательной организации. Представлены результаты опроса педагогов, направленного на выявление готовности педагогов к обмену знаниями. Обнаружены препятствия к осуществлению обмена знаниями, связанные с личностными особенностями учителей. Среди таких препятствий можно выделить неуверенность или излишнюю самоуверенность педагогов, которые мешают им эффективно осуществлять обмен знаниями в педагогической среде. Обнаружено, что у педагогов есть потребность к развитию собственной психолого-педагогической культуры для повышения качества профессиональной деятельности. Предложены направления в повышении квалификации учителей, акцентирующие внимание на преодолении затруднений в обмене знаниями и способствующие развитию психолого-педагогической культуры учителей.*

***Abstract.*** *The article is devoted to the question of professional development of the modern teacher in part of his psychological and pedagogical culture. A knowledge exchange mechanism to facilitate this is proposed. A review of the scientific literature is carried out, which makes it possible to draw a conclusion about the importance of knowledge exchange in the general education organization. The results of a survey of educators aimed at identifying teachers' readiness to exchange knowledge are presented. The obstacles to knowledge sharing related to the personalities of teachers are identified. Among these obstacles is the uncertainty or overconfidence of teachers, which prevents them from effectively exchanging knowledge in the pedagogical environment. It has been found that teachers need to develop their own psychological and pedagogical culture to improve the quality of their professional activities. Directions in professional development of teachers are offered, focusing on overcoming difficulties in knowledge exchange and contributing to the development of psychological and pedagogical culture of teachers.*

***Ключевые слова:*** *культура учителя, психолого-педагогическая культура, профессиональное развитие, обмен знаниями, учреждение дополнительного профессионального образования.*

***Keywords:*** *teacher's culture, psychological and pedagogical culture, professional development, knowledge exchange, establishment of additional professional education.*

Профессиональная подготовка учителя не ограничивается стенами учебного заведения,

а продолжается на протяжении всех ступеней педагогической деятельности. Непрерывность профессионального образования педагога есть необходимая предпосылка развития его творческих способностей, элемент его жизнедеятельности и условие постоянного развития индивидуального педагогического опыта. Профессиональное мастерство и педагогическая культура учителя развиваются более интенсивно, если: личность занимает позицию активного субъекта деятельности; практический индивидуальный опыт осмысливается и соединяется с социальным и профессиональным опытом; в педагогическом коллективе поддерживаются и поощряются индивидуально-творческие профессиональные поиски.

Психолого-педагогическая культура педагога безусловно важна. Она отражает содержание профессиональной деятельности учителя. Учитель – всегда пример для обучающихся, носитель ценностей. Поэтому культура педагога отражает не только профессиональные навыки, но и его человечность, а именно его отношение к миру, к людям и к себе. Система ценностей, принятая педагогом, определяет его личностно-профессиональную позицию и проявляется в этических и психологических установках.

Н. В. Матолыгина и Л. В. Руглова [1] считают, что педагогическая культура учителя является системным образованием. По мнению ученых, о сформированности у учителя педагогической культуры говорят уровень его интеллектуального развития (профессионально-педагогическое мышление), уровень и всесторонность организации деятельности, уровень овладения основами профессионально-педагогической этики, уровень и характер нравственной и мировоззренческой культуры, культура общения, культура речи, культура внешнего вида.

Психолого-педагогическая культура характеризует определенную степень овладения преподавателем педагогическим опытом совершенствования учебно-воспитательного процесса. Педагогическая культура предполагает наличие таких личностных качеств, как эрудиция, интеллигентность, высокая нравственность. Мировоззрение человека, уровень его образования, отношение к труду, общая воспитанность, круг интересов, нормы поведения – это основные показатели педагогической культуры. Психологическая культура включает умение эффективно работать с различными участниками образовательных отношений и сохранить при этом собственную профессиональную активность.

Преподаватель с высокой психолого-педагогической культурой обладает такими качествами, как последовательность, тщательный анализ поведения и действий, готовность мысленно сопереживать и помогать сообществу, а также глубокое доверие к каждому ученику. Он формирует здоровый микроклимат вокруг себя и является магнитом для других людей. Он может индивидуально контролировать потребности, чувства и настроение каждого ученика.

Культура педагога обобщает несколько элементов умственной и практической деятельности. Можно выделить идеологические, моральные, профессиональные, интеллектуальные, эмоциональные, эстетические и физические аспекты. Понимая социальную значимость педагогической работы, учитель постоянно работает над собой и повышает свой профессиональный уровень.

Обмен знаниями, по нашему мнению, является важной составляющей деятельности педагогов. Он должен найти свое отражение в курсах повышения квалификации, курсах профессиональной переподготовки, модульных курсах (по конкретной специальности). Обмен знаниями может включать в себя различные идеи, мнения, обмен информацией, обмен наработанными практиками, их различные методы и формы.

На данном этапе образовательные организации традиционно используют комплекс инструментов, которые помогают упорядочить и распространить наиболее удачные педагогические методики и решения. В современных школах функционируют методические объединения, позволяющие педагогам одной или смежных специальностей регулярно обмениваться знаниями. На уровне муниципалитетов проводятся семинары и другие мероприятия, где учителя различных школ могут поделиться своими решениями. Сейчас имеется большое разнообразие онлайн-платформ (сетевые сообщества, виртуальные методические объединения, педагогические советы

онлайн, учительские блоги, сайты и прочее), формируются новые технологические возможности для дистанционного общения и обмена знаниями между педагогами удаленных друг от друга школ (видео-конференц-связь, скайп-консультации и другие).

На сегодняшний день существует ряд исследований, посвященных обмену знаниями в развитии различных аспектов профессиональной деятельности учителей. А. В. Сергеева и Т. Е. Андреева [2] предлагают для наилучшего управления обменом знаниями создать корпоративные библиотеки, в которых будут размещаться наработки, советы и рекомендации сотрудников организации. Также с этой целью можно использовать систему наставничества, тренинги и обучающие мероприятия, приглашать экспертов определенной направленности. Ученые отмечают, что выплата премий за предоставление знаний (например, за распространение собственных наработок через корпоративный портал), внутрикорпоративные форумы и блоги, сессии «мозговых штурмов» и многие другие практики наиболее эффективно реализуют обмен знаниями между педагогами. При постоянном обмене знаниями работники и организация в целом используют уже апробированные методики, которые способствуют повышению количества и качества новых идей. Даже если сотрудник сменил место работы, его опыт сохраняется в организации.

Причем А. В. Сергеева и Т. Е. Андреева подчеркивают, что, с одной стороны, знания являются основным производственным ресурсом и ключевым источником конкурентоспособности. С другой стороны, не все педагоги образовательных организаций готовы делиться своими знаниями и «секретами» [2].

В литературе обсуждается широкий спектр факторов, оказывающих влияние на активность индивида в сфере обмена знаниями с коллегами, и среди них можно выделить переменные разных уровней анализа: организационного, группового и индивидуального. На организационном уровне анализируются практики управления знаниями, организационная культура, информационные технологии и т. п. На групповом уровне рассматриваются такие переменные, как групповая сплоченность, доверие, нормы взаимности, коммуникация в команде. К индивидуальным факторам относят характеристики отдельных сотрудников, такие как самоэффективность, мотивация, экстраверсия и другие [3]. Ученые М. Н. Мациева, Н. У. Ярычев [4] убеждены, что именно обмен знаниями на курсах повышения квалификации, конференциях, семинарах и других обучающих мероприятиях есть основной ресурс профессиональной подготовки и, соответственно, развития профессионального мастерства педагога.

Обмен знаниями между работниками повышает эффективность каждого отдельного сотрудника, вследствие чего растет шанс на успех организации в целом, усиливается продуктивность – об этом говорят Т. Е. Андреева, А. В. Сергеева, А. А. Голубева, Я. Ю. Павлов [5].

Итак, обзор научной литературы показал, что для совершенствования качества педагогической деятельности важно осуществлять обмен знаниями между педагогами общеобразовательных организаций. Для того чтобы выявить позиции самих учителей, мы провели анкетирование педагогов Челябинской области по вопросу обмена знаниями между учителями школ. Педагогам предлагалось ответить на следующие вопросы:

1. Как Вы считаете, необходим ли учителям общеобразовательных организаций обмен знаниями? Почему?
2. В какой форме может проходить обмен знаниями?
3. Влияет ли обмен знаниями между педагогами на их психолого-педагогическую культуру? Каким образом?
4. Хотели бы Вы получить знания от других учителей образовательных организаций?
5. Готовы ли Вы поделиться знаниями с Вашими коллегами по работе? Почему?
6. Готовы ли Вы поделиться знаниями с коллегами из других образовательных организаций? Почему?

В исследовании приняли участие 136 педагогов, преподающих различные учебные дисциплины в общеобразовательных организациях Челябинской области. Представим результаты анкетирования.

97% учителей ответили, что обмен знаниями является необходимым элементом в профессиональной деятельности педагогов.

На вопрос: «Почему?» были высказаны различные позиции. Учителя предлагали следующие аргументы: «для освоения новых технологий», «для расширения практического опыта», «для совместного обсуждения проблем», «для консультирования родителей обучающихся», «для решения различных педагогических, в том числе конфликтных ситуаций». Резюмируя высказанное, можно сказать, что в целом обмен знаниями необходим для профессионального развития учителей, особенно в аспекте расширения психолого-педагогических знаний.

Отвечая на второй вопрос, педагоги предлагали различные формы обмена знаниями. Укажем их в порядке частоты упоминания: «совет», «рекомендация», «консультация», «сетевые сообщества», «открытый урок», «совещание», «семинар», «лекция», «практикум», «стажировка», «обмен литературой», «конференция», «мозговой штурм» и прочее. Исходя из этого, можно сказать, что учителя предпочитают неформальные способы обмена знаниями. Возможно, это связано с тем, что современные педагоги перегружены различными официальными мероприятиями, связанными с повышением их квалификации. Они участвуют в различных семинарах, вебинарах, посещают лекции, практикумы, стажировки. Получается, что учителя устали от таких вариантов профессионального развития и предпочитают обычные советы, рекомендации, консультации.

На вопрос «Влияет ли обмен знаниями между педагогами на их психолого-педагогическую культуру? Каким образом?» педагоги однозначно ответили «да». Однако были уточнения. Они касались содержания обмена знаниями. Педагоги отметили, что они «хотели бы получить знания от других учителей образовательных организаций», но в отдельных направлениях, которые у них «западают». Среди таких аспектов назывались следующие: «разрешение конфликтных ситуаций», «работа с гиперактивными, неусидчивыми обучающимися», «повышение мотивации школьников», «инклюзивное образование», «профилактика агрессивного поведения учащихся», «подготовка к олимпиадам, конкурсам», «подготовка учащихся к ЕГЭ». В сумме можно сказать, что 79% педагогов ориентированы на получение таких знаний от своих коллег, имеющих практический опыт в данном направлении, особенно в части педагогики и психологии.

При этом сами учителя не всегда и не все хотят поделиться знаниями со своими коллегами. Выразили свою готовность к обмену знаниями только 58% опрошенных. Отмечая препятствия к обмену знаниями, были высказаны следующие: «страх публичных выступлений», «неуверенность в себе», «конкуренция в педагогической среде», «некачественная информация от коллег», «недостаточность опыта». Причем учителя в большей мере готовы делиться знаниями с коллегами из своих общеобразовательных организаций, нежели с другими.

Итак, можно сказать, что учителя в целом считают важным обмен знаниями для профессионального совершенствования. Особенно это важно в части развития их психолого-педагогической культуры, а именно:

– в решении различных педагогических ситуаций;

– предупреждении конфликтов между различными участниками образовательных отношений;

– профилактике агрессивного поведения учащихся;

– формировании мотивационной среды для учащихся;

– в обогащении предметных и методических знаний, соответствующих современным запросам общества.

При этом они имеют некоторые трудности в этом: как психологического, так и методического плана. Поэтому в процессе повышения квалификации необходимо учитывать ресурс обмена знаниями. Причем проведенный опрос позволил выявить не только потребность педагогов, но и трудности в данной части.

Для того чтобы устранить затруднения педагогов, важно понимать природу таких затруднений. В общем, они связаны с психологией неуверенного в себе учителя. В данном случае педагог боится выглядеть некомпетентно, имеет страх публичного выступления и боится осуждения своих коллег. Либо наоборот, слишком уверенные в своей профессиональной компетентности учителя не

готовы обмениваться знаниями, так как в ответ получают информацию более низкого уровня. Кроме того, учителя готовы к обмену знаниями, но предпочитают неформальные мероприятия.

Итак, данные выводы могут служить основой построения и проведения повышения квалификации учителей в рамках учреждений дополнительного профессионального образования. Поэтому считаем важным определить некие направления в повышении квалификации учителей, направленные на преодоление затруднений в обмене знаниями.

Во-первых, считаем важным преподавателям понимать, что учителя ориентированы на неформальный подход во взаимодействии. В отличие от студентов или школьников они не терпят жестких регламентированных отношений и строго обозначенного способа деятельности. Поэтому чтобы повысить их мотивацию к обмену знаниями необходимо создавать благоприятную психологическую среду в обучении. При этом речь не идет о панибратстве и «заигрывании» с учителями. То есть важно соблюдать некие границы в отношениях, но при этом формировать атмосферу доверия и непринужденности. Это требует соответственно наличие определенных умений от преподавателей институтов повышения квалификации.

Во-вторых, учителя предпочитают практико-ориентированные формы работы и конкретные адресные рекомендации. Поэтому преподавателям необходимо уметь, с одной стороны, предложить материал универсальный для всех. А с другой стороны, важно уметь отреагировать на запросы конкретного слушателя. Если преподаватель затрудняется с предложением определенных рекомендаций, имеет смысл подключить ресурсы группы. Многие педагоги имеют богатый практический опыт в принятии решений по различным аспектам своей деятельности. И зачастую они готовы поделиться соответствующими знаниями с окружающими. Благодарность преподавателей и коллег может выступить мотивационным стимулом к обмену знаниями с их стороны. При этом стоит не забывать, что в ответ они также ждут соответствующую информационную поддержку. Поэтому преподаватель может инициировать обсуждение вопросов, которые интересны даже самым опытным учителям.

В-третьих, учителя сталкиваются с новыми возрастающими требованиями к качеству их профессиональной деятельности. У многих учителей-предметников имеются трудности именно с психолого-педагогическими знаниями. Поэтому важно включать в лекционные и практические занятия вопросы работы с детьми с ОВЗ, с агрессивным и девиантным поведением, слабо мотивированными и неусваивающими образовательную программу учащимися. Также педагогов интересуют вопросы выстраивания эффективного взаимодействия с родителями обучающихся. Конечно, от преподавателя требуется соответствующая компетентность в данном вопросе. Имеет смысл в этой связи обращать внимание педагогов на интернет-ресурсы, где они могут обогатить багаж своих психолого-педагогических знаний. Кроме прочего важно рекомендовать научно-популярную литературу, которую педагоги смогут самостоятельно изучить.

В-четвертых, преподавателям системы дополнительного профессионального образования учителей полезно не забывать и про профессиональные перегрузки современных педагогов. Поэтому психолого-педагогические знания и соответственно культура педагогов должны касаться и способов саморегуляции, самовосстановления в сложных и стрессовых ситуациях. Преподавателю важно дать слушателям простые и эффективные способы энергетической зарядки. Отметить можно, что данные способы учителя могут и порекомендовать своим учащимся. Важно, чтобы учителя освоили способы восстановления в школьных и домашних условиях. Целесообразно формировать мотивацию у педагогов к сохранению своего профессионального здоровья.

В-пятых, необходимо учитывать запросы современной образовательной политики в Российской Федерации [6; 7]. В этой связи инициировать обмен знаниями педагогов в данном направлении очень важно. Необходимо учитывать в повышении квалификации учителей задачи, поставленные в национальных проектах (в частности «Образование»), государственных концепциях (в частности

«Концепция государственной семейной политики»), федеральных и региональных актуальных проектах. Имеет смысл обсудить, насколько знакомы педагоги с данными проектами и каким образом вписываются в их реализацию. Соответствуют ли они требованиям профессионального стандарта [6] и в каких аспектах необходимо им развивать свою психолого-педагогическую культуру. Важно обсудить, насколько педагоги знакомы сположениями федерального закона «Об образовании в РФ» [7]. Зачастую возникает дефицит знаний у педагогов именно в этом направлении. Поэтому рекомендуется рассматривать важность обмена знаниями в этих вопросах.

В-шестых, преподавателю целесообразно помочь найти сильные стороны у каждого педагога, чтобы ориентировать его на обмен знаниями в разработанном для него вопросе. Так, молодые педагоги могут делиться своими знаниями в части использования современных образовательных технологий. Преподаватели со стажем могут поделиться опытом решения разнообразных педагогических ситуаций. Это позволяет каждому быть включенным в процесс обмена знаниями. Чувствовать себя компетентным и профессиональным.

В-седьмых, рекомендовано использовать интерактивные технологии на занятиях, для повышения мотивации педагогов. А также показывать слушателям широкие возможности обмена знаниями, благодаря ресурсам виртуального пространства. Важно научить учителей не боятся делиться информацией, так как взамен они также могут получить новые ценные рекомендации по своей работе. При этом не стоит слишком усердствовать в том, чтобы настойчиво рекомендовать учителям делиться своими знаниями. Некоторым педагогам необходимо время и соответствующая дополнительная подготовка. Поэтому преподавателям, в первую очередь в процессе повышения квалификации учителей, важно сформировать у них мотивацию к обмену знаниями. В дальнейшем эта мотивация может перейти уже в соответствующие действия.

Таким образом, можно сделать вывод, что современному учителю важно развивать собственную психолого-педагогическую культуру. Это позволит ему повысить мотивацию обучающихся, снизить собственные профессиональные перегрузки, избежать неконструктивных конфликтных ситуаций. Одним из инструментов развития психолого-педагогической культуры в современных условиях мы рассматриваем обмен знаниями. На курсах повышения квалификации целесообразно создать условия, повышающие мотивацию педагогов к обмену знаниями. Это:

– неформальный подход в обучении, способствующий доверительной атмосфере;

– акцент на практико-ориентированные формы работы и адресные рекомендации педагогам;

– инициация обмена знаниями по психолого-педагогическим вопросам (работа с обучающимися с ОВЗ, профилактика агрессивного поведения в школе, эффективное взаимодействие с родителями обучающихся и т. п.);

– учет профессиональных перегрузок современных педагогов и обучение способам сохранения профессионального здоровья;

– соответствие современным тенденциям в образовательной политике отечественного образования;

– поиск ресурсных возможностей каждого педагога;

– применение интерактивных технологий в обучении.

Итак, современные педагоги сегодня являются не только звеном в цепи передачи знаний ученикам. Они еще выступают учителями для родителей, учащихся и друг для друга. Когда педагоги обмениваются знаниями, они приобретают новые компетенции, которые позволяют им быть более эффективными в своей профессии. Зачастую некоторые педагоги имеют пробелы именно в психолого-педагогических знаниях, отличаются недостаточно высокой психолого-педагогической культурой. Поэтому считаем важным мотивировать учителей к обмену знаниями для развития их психолого-педагогической культуры. Некоторые учителя испытывают разного рода трудности к обмену знаниями. В большей части они связаны с психологическими их особенностями. А именно: часть учителей не уверены в себе и испытывают страх к осуществлению обмена

знаниями в различных формах (особенно публичных). Другие же учителя излишне самоуверенны и считают, что если они поделятся своими знаниями, то не получат должного взамен или получат информацию не высокого качества. Поэтому в повышении квалификации учителей необходимо создавать условия для мотивации учителей к повышению своей психолого-педагогической культуры посредством обмена знаниями. А именно: создавать комфортную обстановку на занятиях, давать конкретные рекомендации учителям, включать психолого-педагогическую информацию, предлагать механизмы преодоления профессиональных перегрузок, учитывать современные тенденции в образовании. Кроме того, важно преподавателям найти ресурсы каждого педагога и применять интерактивные технологии на занятиях, способствующие активному взаимодействию педагогов.

**Библиографический список:**

1. Матолыгина, Н. В. Психолого-педагогическая культура преподавателя высшей школы как фактор повышения качества профессиональной подготовки студентов / Н. В. Матолыгина, Л. В. Руглова // Научная электронная библиотека «Киберленинка». – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskaya-kultura-prepodavatelya-vysshey-shkoly-kak-faktor-povysheniya-kachestva-professionalnoy-podgotovki (дата обращения: 07.10.2019). – Текст : электронный.

2. Сергеева, А. В. Как управленческие практики влияют на обмен знаниями между сотрудниками? Результаты исследования в средних школах / А. В. Сергеева, Т. Е. Андреева // Российский журнал менеджмента. – Том 12. – № 2. – 2014. – С. 67–98. – Текст : непосредственный.

3. Машина, Л. А. Становление и развитие психолого-педагогической культуры учителя : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Машина Любовь Александровна. – Москва, 1999. – 179 с. – Текст : непосредственный.

4. Мациева, М. Н. Сущность и особенности осуществления обмена знаниями в общеобразовательной организации / М. Н. Мациева, Н. У. Ярычев // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 10-1. – С. 176–180. – URL: http://www.top-technologies.ru/ru/article/viewid=36301 (дата обращения: 16.08.2019). – Текст : электронный.

5. Андреева, Т. Е. Обмен знаниями между учителями средних школ: факторы, влияющие на его интенсивность / Т. Е. Андреева, А. В. Сергеева, А. А. Голубева, Я. Ю. Павлов // Вопросы образования.– № 2. – 2013. – С. 154–186. – Текст : непосредственный.

6. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» // Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (дата обращения: 05.09.2019). – Текст : электронный.

7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция). – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 30.08.2019). – Текст : электронный.

**References:**

1. Matolygina N. V., Ruglova L. V. *Psychological and pedagogical culture of the teacher of the higher school as a factor in improving the quality of professional training of students* [Psychological and pedagogical culture of higher education teachers as a factor in improving the quality of professional training of students] Scientific electronic library “Cyberleninka”. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskaya-kultura-prepodavatelya-vysshey-shkoly-kak-faktor-povysheniya-kachestva-professionalnoy-podgotovki (accessed date: 10/07/2019).

2. Sergeyeva A. V., Andreeva T. E. *How do management practices affect knowledge sharing among employees? Research results in secondary schools* [Kak upravlencheskie praktiki vliyayut na obmen znaniyami mezhdu sotrudnikami? Rezul'taty issledovaniya v srednih shkolah], Russian Journal of Management, V. 12, No. 2, 2014, pp. 67–98.

3. Mashina L. A. *Formation and development of psychological and pedagogical culture of the teacher: dissertation on competition of a scientific degree of the candidate of pedagogical sciences* [Stanovlenie i razvitie psihologo-pedagogicheskoj kul'tury uchitelya : dissertaciya na soiskanie uchyonoj stepeni kandidata pedagogicheskih nauk], Moscow, 1999. 179 p.

4. Matsieva M. N., Yarychev N. U. *Essence and peculiarities of knowledge exchange in the general educational organization* [Sushchnost' i osobennosti osushchestvleniya obmena znaniyami v obshcheobrazovatel'noj organizacii], Modern high technology, 2016, No. 10-1, pp. 176–180. Available at: http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=36301.

5. Andreeva T. E., Sergeeva A. V., Golubeva A. A., Pavlov Y. Yu *Knowledge exchange between secondary school teachers: factors influencing its intensity* [Obmen znaniyami mezhdu uchitelyami srednih shkol: faktory, vliyayushchie na ego intensivnost'], 2013, pp. 154–186.

6. Professional standard "Educator (pedagogical activity in preschool, primary general, basic general, secondary general education)" (educator, teacher) [Professional'nyj standart "Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v doshkol'nom, nachal'nom obshchem, osnovnom obshchem, srednem obshchem obrazovanii) (vospitatel', uchitel')"], Order of the Ministry of Labor of Russia from 18.10.2013 No. 544n. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (accessed date: 09/05/2019).

7. Federal Law "About Education in the Russian Federation" of 12/29/2012 No. 273-FZ (last edition). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (accessed date: 08/30/2019).

УДК 378.091.398+004

# Новые конструкты электронного обучения педагогов в системе дополнительного профессионального образования

**М. П. Нечаев**

# New constructs of e-learning of teachers in the system of additional professional education

**M. P. Nechaev**

***Аннотация.*** *В статье отмечается, что содержание современного педагогического образования не успевает за стремительными изменениями реальной школьной действительности. Имеет место определенный разрыв между актуальными потребностями общеобразовательной организации и качеством подготовки учителей. Это обусловливает все возрастающую значимость разработки и внедрения новой системы непрерывного педагогического образования, позволяющей обеспечить профессионально-личностное развитие каждого педагога.*

*Важной целью сегодня является поиск нового дизайна дополнительного профессионального образования современных педагогов, являющегося движущей силой непрерывного развития его профессионального мастерства.*

*Автором обобщается и описывается образовательная деятельность кафедры воспитательных систем Академии социального управления в современных условиях. Особое внимание уделено новой системе электронного повышения квалификации. Рассматриваются такие конструкты дополнительного профессионального образования, как электронный учебный курс, виртуальная стажировка, электронный Смарт-курс, микромодульный электронный курс, смешанный электронный учебный курс. Представляется профессиональная переподготовка руководителей общеобразовательных организаций на основе применения дистанционных образовательных технологий.*

*Систематизированные отзывы педагогов и руководителей образовательных организаций Московской области, прошедшие электронное повышение квалификации или профессиональную переподготовку, показывают преимущества новых форм образования.*

*Делается вывод об эффективности электронного обучения в реализации приоритетного национального проекта «Образование».*

***Abstract.*** *The article notes that the content of modern pedagogical education does not keep up with the rapid changes in the real school reality. There is a certain gap between the actual needs of the educational organization and the quality of teacher training. This leads to the increasing importance of the development and implementation of a new system of continuous pedagogical education, which allows to ensure the professional and personal development of each teacher.*

*An important goal today is to find a new design of additional professional education of modern teachers, which is the driving force of the continuous development of his professional skills.*

*The author generalizes and describes the educational activities of the Department of Educational Systems of the Academy of Social Management in the same time conditions. Special attention is paid to the new system of electron training. Such constructs of additional professional education as e-learning course, virtual internship, e-Smart course, micro-modular e-course, mixed e-learning course are considered. Professional retraining of heads of educational organizations on the basis of application of distance educational technologies is represented.*

*Systematic reviews of teachers and heads of educational organizations of the Moscow region. It has passed electronic training or professional retraining; show the advantages of new forms of education.*

*The conclusion is made about the effectiveness of e-learning in the implementation of the priority national project "Education".*

***Ключевые слова:*** *дополнительное профессиональное образование, повышение квалификации, профессиональная переподготовка, электронное обучение, дистанционные образовательные технологии.*

***Keywords:*** *additional professional education, professional development, professional retraining, e-learning, distance learning technologies.*

Трансформирующаяся система непрерывного профессионального образования педагогов в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования и профессионального стандарта педагога должна быть нацелена на формирование и совершенствование необходимых компетенций любого педагогического работника, выполняющего трудовые общепедагогические функции воспитания, обучения и развития обучающихся. Современный учитель в соответствии с социальным заказом и требованиями нормативных документов должен уверенно владеть современными и эффективными образовательными технологиями, умело их применять в своей практической деятельности. При этом педагогу надо уметь принимать самостоятельные управленческие решения, быстро ориентироваться в социальной и профессиональной сфере, выявлять и оперативно разрешать собственные затруднения, восполнять профессиональные дефициты. Учитель быть готовым к возможным профессиональным перегрузкам, нестандартным ситуациям и уметь быстро их разрешать, обладая постоянным стремлением к самообразованию и профессионально-личностному росту на протяжении всей профессиональной деятельности.

Обобщенный анализ имеющихся теоретических исследований и накопленного российского педагогического опыта позволяет отметить, что содержание современного педагогического образования сегодня не успевает за стремительными изменениями в реальной школьной действительности. Существует определенный разрыв между актуальными потребностями общеобразовательной организации и качеством подготовки учителей. Ныне действующая система подготовки специалистов в условиях высшего учебного заведения не отличается вариативностью, не в полной мере отвечает интересам и потребностям обучающегося контингента, не ориентирована на удовлетворение его возможных (потенциальных) специфических профессиональных интересов [1]. Также не в полной мере осуществляется и адресность дополнительных профессиональных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов.

В этой связи видится острая необходимость существенного обновления системы дополнительного профессионального педагогического образования не только в области изменения его содержания, но и новых технологий его организации; обеспечивающих высокое качество, доступность и соответствие реальным запросам педагогического сообщества. Существенно возрастает значимость разработки и внедрения новой системы непрерывного педагогического образования, позволяющей обеспечить профессионально-личностное развитие каждого педагога, готового к осуществлению эффективной образовательной деятельности в контексте потребностей современного социума.

Однако следует отметить, что непрерывное развитие профессиональной компетентности педагога и роста его мастерства можно обеспечить, если это является важнейшей задачей не только государства или руководства, но и, в первую очередь, становится осознанной и ведущей целью непосредственно самого учителя. Следовательно, необходимо обеспечить условия, определив ресурс формирования положительной мотивации учителей к непрерывному профессиональному саморазвитию [2].

Все это диктует необходимость поиска нового дизайна дополнительного профессионального образования современных педагогов, являющегося движущей силой непрерывного развития его профессионального мастерства.

Электронное обучение на сегодняшний день является мощным ресурсом повышения качества образования. Однако его теоретико-методологические основания являются недостаточно разработанными.

Термин «электронное обучение» в российской науке применяется относительно недавно, а в странах Западной Европы и Северной Америки аналоги этого термина используются до-

статочно широко в таких дефинициях как E-leaning, E-tutoring и Distance Leaning.

Внедрение электронного обучения в учебном процессе было рассмотрено достаточно широким рядом отечественных авторов (А. А. Андреев [3], М. Е. Вайндорф-Сысоева [4], Л. Н. Горбунова [5], А. С. Молчанов [6], С. В. Панюкова [7], Е. С. Полат [8], А. В. Соловов [9], Е. В. Чернобай [10] и др.).

В своей монографии А. А. Андреев сформулировал понятие и принципы дистанционного обучения, определяя его, как «целенаправленный процесс интерактивного взаимодействия обучающих и обучающихся между собой и со средствами обучения, инвариантный расположению в пространстве и времени, который реализуется в специфической дидактической системе» [3, с. 16], а также раскрыл его роль и место в системе непрерывного профессионального образования.

М. Е. Вайндорф-Сысоева и ее коллеги внесли весомый вклад в развитие электронной дидактики, рассматривая ее как теорию обучения в виртуальной образовательной среде [4].

Л. Н. Горбунова, разрабатывая и апробируя широкий модельный ряд применения электронного обучения в системе повышения квалификации педагогов, рассматривает их как ресурс профессионально-личностного развития учителя [5].

Н. В. Комлева, С. А. Лебедев, А. С. Молчанов и др., исследуя вопросы комплексного подхода к организации информационно-образовательной среды электронного университета, разработали единую концепцию развития информационно-образовательной среды вуза [6].

С. В. Панюкова в своих исследованиях особое внимание уделила наиболее важным теоретическим и практическим аспектам оптимального использования современных средств информационных и коммуникационных технологий в общеобразовательных учреждениях [7], а Е. С. Полат, внеся значительный вклад в теорию дистанционного обучения, считает данные технологии новыми педагогическими [8].

Е. В. Чернобай в своих диссертационных исследованиях выстроила методическую систему подготовки учителей к созданию электронных образовательных ресурсов, а также определила методические основы подготовки педагогов к проектированию учебного процесса в информационной образовательной среде [9].

Таким образом, теоретический обзор литературы в аспекте разработанности проблемы использования электронного обучения в образовании, в том числе и в дополнительном профессиональном образовании, позволяет сделать ряд выводов:

– электронное обучение можно рассматривать как новую образовательную парадигму;

– теория электронного обучения находится в стадии становления;

– нет единого понимания понятия «электронного обучения»;

– не определены теоретико-методологические подходы к разрешению проблемы организации электронного обучения;

– дидактика электронного обучения практически отсутствует;

– практико-ориентированные исследования опережают складывающуюся теорию электронного обучения.

В этой связи с 2017 г. в государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования Московской области «Академия социального управления» (АСОУ) ведется академическая научно-исследовательская работа по теме «Создание системы электронного обучения и роста ИКТ-компетентности педагогических работников вуза как механизма непрерывного профессионального образования региона (на примере ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»)», научный руководитель Л. Н. Горбунова, доктор педагогических наук, проректор по научной работе и информационным технологиям.

В результате работы над академическим исследованием, в котором принимали участие все кафедры дополнительного профессионального образования, была разработана концепция электронного повышения квалификации педагогических работников Московской области, создано шесть моделей электронных учебных курсов, в которых нашли отражение современные тенденции электронного обучения («перевернутый класс», «смешанное обучение», «курируемый контент» и др.), на основе которых разработано около 150 электронных учебных курсов. Работа над созданием новой электронной среды профессионального роста стала фактором профессионального роста профессорско-

преподавательского состава АСОУ, обеспечивая позиции ведущего центра в области дополнительного профессионального образования, реализуемого в условиях цифровой образовательной среды.

Следует отметить, что именно научно-исследовательская и методическая работа педагогических работников стали основным ресурсом выполнения задач приоритетного проекта правительства Московской области «Новая система электронного повышения квалификации учителей», исполнение которого было поручено АСОУ в 2017 году.

Кафедра воспитательных систем, являясь структурным подразделением АСОУ, принимает активное участие во внедрении новой формы повышения квалификации и профессиональной переподготовки учителей Московской области по вопросам воспитания и социализации обучающихся.

Ведь с точки зрения системного подхода качество воспитания как интегративный системный объект включает в себя не только качество полученных результатов воспитания, но и качество всех процессов, которые обеспечивают и влияют на этот конечный результат.

Ведущая идея образовательной деятельности кафедры – опережающее обучение педагогов Московской области посредством разработки и реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических работников и руководителей образовательных организаций, учитывающих непрерывное развитие их профессионального мастерства и обеспечение готовности специалистов к осуществлению эффективной деятельности в сфере воспитания и социализации подрастающего поколения.

В 2017–2019 гг. на кафедре воспитательных систем АСОУ профессорско-преподавательским составом были разработаны и сертифицированы к реализации 22 дополнительные профессиональные программ повышения квалификации (ДПП ПК) по *пяти моделям электронного обучения.* Рассмотрим их.

*1. Электронный учебный курс.*

*Форма обучения:* очно-заочная с применением дистанционных технологий (ДОТ), 72 часа.

В электронном учебном курсе два очных занятия – установочное и итоговое, остальные занятия – дистанционно в электронной образовательной среде на новой платформе «Система электронного повышения квалификации педагогических работников и руководителей образовательных организаций Московской области» http://nsepku.mosreg.ru. Платформа разработана сотрудниками АСОУ совместно с компанией «Новый диск», которая является одним из крупнейших издателей и дистрибьюторов мультимедийного программного обеспечения, обучающих программ и видеопродукции на территории России и стран СНГ.

Обучаясь в дистанционной среде, слушатели просматривают видео-лекции, выполняют интерактивные практические задания, изучают содержательные материалы, разработанные авторами курсов, участвуют в обсуждении вопросов на форумах, проходят входное и итоговое тестирование.

Итог обучения – защита практико-применимых методических разработок по актуальным проблемам воспитания в общеобразовательной организации.

*Реализуемые ДПП ПК:*

– «Воспитание и социализация обучающихся в условиях реализации ФГОС ООО» (М. П. Нечаев);

– «Деятельность общеобразовательной организации по защите прав участников образовательных отношений» (С. М. Куницына) [11];

– «Профориентация обучающихся в образовательной среде школы» (С. Л. Фролова) [12].

*2. Виртуальная стажировка.*

*Форма обучения:* очно-заочная с применением ДОТ, 36 часов.

В виртуальной стажировке одно очное установочное занятие, остальные занятия – дистанционно в электронной образовательной среде на новой платформе «Система электронного повышения квалификации педагогических работников и руководителей образовательных организаций Московской области» http://nsepku.mosreg.ru или в электронной образовательной среде Moodle на платформе «Дистанционной центр АСОУ» http://dot.asou-mo.ru.

Виртуальная стажировка в дистанционном формате начинается с этапа консультирования слушателя. В электронных консультационных текстах даются рекомендации по поводу того, как можно решить ту или иную проблему. Кон-

сультирование при этом отличается оперативным реагированием и своей ориентированностью:

– на целенаправленную поддержку каждого педагога в поиске и реализации его собственных ресурсов для решения возникающих затруднений в практической деятельности;

– выявление и восполнение его профессиональных дефицитов;

– преодоление возникающих проблем [13].

Консультационный материал помимо текстов для самостоятельного изучения и анализа, как правило, содержит гиперссылки на информацию, размещенную на различных сайтах в сети интернет. Виртуальные консультации являются обучающим ресурсом, направляя педагога на помощь не только в получении запрашиваемой информации, но и на осознание причин, побудивших его обратиться за помощью.

Руководство учебными группами стажеров, работающих в виртуальной среде, оказывается полезным не только для стажеров, но и для преподавателя курса повышения квалификации. Например, при разработке материалов консультационных текстов он должен учитывать их актуальность и несомненную практическую значимость, адресность и мотивационную направленность. А это требует развития определенных аналитических способностей, компетенций в подборе и обработке предоставляемого информационного материала, который должен стать не только актуальным для учителей-стажеров, но и побудить их к самостоятельному движению по индивидуальному маршруту в достижении поставленной образовательной цели [14; 15].

Виртуальная стажировка значительно расширяет возможности горизонтального обучения стажеров при изучении передовой педагогической практики через использование нетрадиционно очных, а дистанционно заочных способов посещения образовательных организаций или урочных и внеурочных занятий, проводимых учителями. Интернет-визиты на педагогические площадки сайтов образовательных организаций или личные сайты учителей, подкрепляемые виртуальными консультациями, материалами вебинаров, семинаров и научно-практических конференций, составляют сущностную основу виртуальной стажировки.

Феноменальность виртуальной стажировки, по мнению проректора по научной работе и информационным технологиям АСОУ Л. Н. Горбуновой, обусловлена закономерной трансформацией образовательного пространства дополнительного профессионального образования вследствие его интеграции с виртуальным пространством. Виртуальную стажировку, можно рассматривать как «способ окультурирования образовательного интернет-ландшафта регионов и его обогащения» [16, с. 21].

*Реализуемые ДПП ПК:*

– «Технологии проектной и учебно-исследовательской деятельности в условиях реализации ФГОС ООО» (С. Н. Усова) [17];

– «Интерактивные технологии организации внеурочной деятельности обучающихся в условиях реализации ФГОС ООО» (Г. А. Романова);

– «Организация правового воспитания в дошкольной образовательной организации в условиях реализации ФГОС» (С. М. Куницына).

*3. Электронный Смарт-курс.*

*Форма обучения:* очно-заочная с применением ДОТ, 72 + 4 часа.

В электронном смарт-курсе одно очное установочное занятие, остальные занятия – дистанционно в электронной образовательной среде на новой платформе «Система электронного повышения квалификации педагогических работников и руководителей образовательных организаций Московской области» http://nsepku.mosreg.ru.

Главное отличие смарт-курса от других электронных и дистанционных курсов в том, что обучение и контрольные мероприятия курса проводятся без участия преподавателя на смарт-платформе. Но это не исключает участие преподавателя при реализации курса. Преподаватель проводит консультации на смарт-платформе по запросам пользователей, и самое важное – в связи с изменениями в законодательстве, а также в соответствии с конкретной образовательной ситуацией оперативно вносит изменения в тематику видеолекций, интерактивных материалов и их содержание.

Для реализации целей ДПП ПК служат следующие основные средства обучения: учебный модуль, учебный микромодуль, представляющие собой унифицированные по структуре фрагменты программы, оформленные как ее самостоятельные части.

Они являются средством организации, обеспечения и управления процессом формирования определенных единиц профессиональной компетентности педагога.

В каждом модуле – четыре микромодуля. Таким образом, в курсе 16 микромодулей, каждый из которых рассчитан на изучение учебного материала в течение 6 часов. Тематика микромодулей внутри каждого модуля соотносится с одной из четырех компетенций педагога – предметной, психолого-педагогической, методической и коммуникативной.

Каждый микромодуль включает видеолекцию, интерактивный демонстрационный, контрольный и мотивационный материалы, а также промежуточное тестирование. Соответственно, каждый микромодуль является законченным смысловым элементом курса с конкретной целью его изучения.

При этом внутри каждого модуля содержание микромодулей составлено в порядке расширения знаний и закрепления практических навыков по теме модуля.

В каждом микромодуле учебные материалы обязательно сопровождаются иллюстрацией эффективного опыта и инновационных практик, апробированных при участии авторов курса в школах-лидерах Подмосковья, и зарекомендовавших себя как положительные. Их включение обусловлено педагогической и методической целесообразностью: они стимулируют познавательную деятельность педагогов, развивают их критическое мышление, формируют навыки рефлексирования, совершенствуют умения принимать управленческие решения и др.

Вариативность учебного содержания обеспечивается путем включения в содержание каждого микромодуля интерактивного мотивационного материала, освещающего различные точки зрения на обсуждаемые вопросы и инновационные варианты решения практических и теоретических проблем. Дополнительные материалы размещаются в библиотеке электронного учебного смарт-курса. Пользователь направляется к мотивационным материалам в случае успешного освоения материала микромодуля (по результатам прохождения промежуточного тестирования).

Формат обучения на сарт-курсе: асинхронный. Всего 4 модуля с полной комплектацией (в каждом модуле 3 инвариантных (обязательных) микромодуля и 1– дополняющий (вариативный).

Обязательными элементами курса является входное и итоговое тестирование.

*Реализуемая ДПП ПК:*

– «Внеурочная деятельность обучающихся: от проектирования к реализации» (С. Н. Усова, М. П. Нечаев, Т. Н. Трунцева).

*4. Микромодульный электронный курс.*

*Форма обучения:* очно-заочная с применением ДОТ, 22/24/28 часов.

В микромодульном электронном курсе одно очное тренинговое занятие, остальные занятия – дистанционно в электронной образовательной среде на новой платформе «Система электронного повышения квалификации педагогических работников и руководителей образовательных организаций Московской области» http://nsepku.mosreg.ru.

На очном занятии в форме тренинга отрабатываются приемы преодоления затруднений обучающихся в освоении контента электронного курса и осуществлении образовательной деятельности в цифровой среде системы электронного повышения квалификации.

Тренинг обеспечивает ознакомление:

– с возможностями интерфейса Системы электронного повышения квалификации Московской области (навигационная панель, использование учетной записи, разграничение прав пользователей, личный кабинет обучающегося, календарь и др.);

– с коммуникативными возможностями Системы (чат, форум, профиль обучающегося);

– с инструментами Системы, которые обучающиеся смогут использовать для повышении уровня цифровой грамотности (инструменты для формирования индивидуального профиля компетенций, инструменты создания проектов, инструменты и приемы эффективной презентации и защиты проектов в цифровой среде);

– со структурой изучаемого микромодульного электронного курса, его целями и задачами, с эффективными приемами учебной деятельности, обеспечивающими освоение микромодулей и дальнейшее использование приобретенных в ходе электронного обучения знаний, умений и навыков, полученного опыта в непрерывном профессиональном образовании.

В ходе занятия для обеспечения освоения материала обучающимися преподаватель курса использует в качестве основных методов и приемов – метод «мозгового штурма», групповой дискуссии, работу с рефлексивной и интеллект-картами. Далее слушатели осваивают 4–6-часовые микромодули по теме курса в асинхронном дистанционном формате. Каждый микромодуль содержит видеолекцию, интерактивный практикум и промежуточное тестирование. По итогам курса слушатель заполняет рефлексивную технологическую карту, являющуюся формой итоговой аттестации.

Рефлексивная технологическая карта позволяет слушателю ответить на ряд вопросов:

– что из данного курса он возьмет для своей педагогической практики;

– какие приращения к уже имеющемуся опыту ему удалось создать во время курса;

– каковы его главные результаты сегодня и благодаря чему удалось их достичь;

– какие стратегические педагогические цели он предполагает поставить для себя по отношению к реализации своих приобретенных на курсе приращений (знаний и опыта) и др.

Ответы на данные вопросы позволят слушатель выстроить собственную Я-концепцию своего дальнейшего профессионального развития после окончания курсов повышения квалификации.

*Реализуемые ДПП ПК:*

– «Методики преодоления угроз в системе воспитания обучающихся» (А. И. Петренко);

– «Духовно-нравственное воспитание обучающихся во внеурочной деятельности» (Е. И. Зубова);

– «Методика формирования жизненных целей обучающихся и профориентация» (А. И. Петренко) [18];

– «Проектирование внутришкольной системы обеспечения достижения обучающимися метапредметных образовательных результатов» (Т. М. Назаренко-Матвеева);

– «Игры и геймификация в достижении личностных и метапредметных результатов» (Т. М.Назаренко-Матвеева).

*5. Смешанный электронный учебный курс.*

*Форма обучения:* очно-заочная с электронным обучением, 36/72 часов.

В смешанном электронном курсе комбинируются очные (лекционные и практические), дистанционные и самостоятельные занятия в различных соотношениях. При этом все занятия размещены в электронной образовательной среде Moodle на платформе «Дистанционной центр АСОУ» http://dot.asou-mo.ru.

Итог обучения – защита практико-применимых методических разработок по актуальным проблемам воспитания в образовательной организации.

Данная модель обучения позволяет объединить преимущества традиционного и электронного обучения, достигнув синергетического образовательного эффекта.

*Реализуемые ДПП ПК:*

– «Тренинговые технологии в реализации ФГОС дошкольного образования» (А. И. Петренко);

– «Формирование здоровьеразвивающей воспитательной среды в условиях реализации ФГОС дошкольного образования» (Е. М. Коваленко);

– «Развитие риторической культуры обучающихся в реализации воспитательного ресурса учебного занятия» (С. Д. Денисова);

– «Духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся в условиях реализации ФГОС ООО» (Е. И. Зубова) [19];

– «Организация учебно-познавательной деятельности обучающихся в условиях реализации ФГОС ООО» (С. Н. Усова);

– «Формирование финансовой грамотности обучающихся основной школы» (Т. М. Назаренко-Матвеева) и др.

Также в новом образовательном дизайне кафедры воспитательных систем значительное место занимает *профессиональная переподготовка руководящих работников образовательных организаций.* Кафедра разработала и успешно реализует дополнительную профессиональную программу «Эффективное управление образовательной средой в условиях стандартизации» по направлению «Менеджмент в образовании» в объеме 330 часов.

Изучение профильных и базовых дисциплин курса переподготовки осуществляется в электронной образовательной среде Moodle на платформе «Электронная академия АСОУ» http://do.asou-mo.ru. На первом очном установочном занятии проходит ознакомление слушателей с целями и задачами, содержанием, технологией и сроками освоения программы изу-

чаемой дисциплины. Далее слушатель приступает к учебным занятиям в любое удобное ему время, самостоятельно и оптимально распределяя свои силы и время. В процессе курсового обучения слушатель имеет возможность получать оперативные дистанционные консультации преподавателя, оценку результатов своей работы в электронной образовательной среде, а также вести обсуждения проблем на форумах и в чатах. Индивидуальное или групповое онлайн-общение с преподавателем курса по запросу позволяет максимально эффективно осваивать изучаемую программу каждой преподаваемой дисциплины.

Очно-заочная форма обучения с применением дистанционных образовательных технологий позволяет пройти 330-часовой курс профессиональной переподготовки всего за 6 месяцев.

Педагоги и руководители образовательных организаций Московской области, прошедшие электронное повышение квалификации или профессиональную переподготовку, отмечают, что обучение с применением дистанционных образовательных технологий:

– делает «гибким» и удобным график обучения, сочетая режимы онлайн и офлайн (синхрон и асинхрон);

– существенно экономит время учителей, не теряя при этом высокое качество обучения;

– предоставляет возможность обучаться в любом удобном месте в спокойной обстановке, причем, учебные материалы всегда доступны обучающемуся;

– позволяет осуществлять оперативное взаимодействие между преподавателем и обучающимся.

Таким образом, использование электронного обучения в системе дополнительного профессионального образования выводит его на качественно новый уровень. Инновационный дизайн образовательной деятельности кафедры, ориентированный на овладение современными методами воспитания и социализации обучающихся в форме очно-заочного обучения с использованием дистанционных образовательных технологий, позволяет решить одну из важных проблем современной системы дополнительного профессионального образования – обеспечение каждому слушателю свободного и открытого доступа к непрерывному развитию профессионального мастерства с учетом его интересов, возможностей и образовательных запросов, что, несомненно, скажется на успешной реализации национального проекта «Образование».

**Библиографический список:**

1. Романова, Г. А. Технологический подход к формированию профессиональных компетенций будущего учителя в условиях вуза / Г. А. Романова // Реализация компетентностного подхода в подготовке современного специалиста; Сб. материалов VI учебно-методической конференции. – Орехово-Зуево : МГОГИ, 2012. – С. 232–236. – Текст : непосредственный.

2. Романова, Г. А. Об организации системы непрерывного профессионального образования педагогических кадров / Г. А. Романова // Конференциум АСОУ : сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2015. – № 2. – С. 404–411. – Текст : непосредственный.

3. Андреев, А. А. Дидактические основы дистанционного обучения / А. А. Андреев. – Москва : РАО, 1999. – 120 с. – Текст : непосредственный.

4. Вайндорф-Сысоева, М. Е. Методика дистанционного обучения: учебное пособие для вузов / М. Е. Вайндорф-Сысоева, Т. С. Грязнова, В. А. Шитова ; под общей редакцией М. Е. Вайндорф-Сысоевой. – Москва : Юрайт, 2018. – 194 с. – (Образовательный процесс). – Текст : непосредственный.

5. Горбунова, Л. Н. Освоение информационных и коммуникационных технологий педагогами в контексте ориентации на профессионально-личностное развитие / Л. Н. Горбунова, А. М. Семибратов // Информатика и образование. – 2004. – № 7. – С. 91–95. – Текст : непосредственный.

6. Комлева, Н. В. Комплексный подход к организации системы онлайн обучения в современном университете / Н. В. Комлева, С. А. Лебедев, А. С. Молчанов // Открытое образование. – 2015. – № 4 (111). – С. 58–61. – Текст : непосредственный.

7. Панюкова, С. В. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании : учебное пособие для студентов вузов / С. В. Панюкова. – Москва : Академия, 2010. – 224 с. – Текст : непосредственный.

8. Полат, Е. С. Педагогические технологии дистанционного обучения : учебное пособие для вузов / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, Н. В. Ладыженская и др. ; под ред. Е. С. Полат. – Москва : Академия, 2006. – 392 с. – Текст : непосредственный.

9. Соловов, А. В. Электронное обучение: проблематика, дидактика, технология / А. В. Соловов. – Самара : Новая техника, 2006. – 462 с. – Текст : непосредственный.

10. Чернобай, Е. В. Подготовка учителей к созданию электронных образовательных ресурсов : монография / Е. В. Чернобай. – Москва : ГОУ Педагогическая академия, 2009. – 103 с. – Текст : непосредственный.

11. Афанасьев, В. В. Особенности функционирования служб школьной медиации в образовательной организации / В. В. Афанасьев, С. М. Куницына // Вестник Российской Международной академии туризма. – 2016. – № 3. – С. 69–72. – Текст : непосредственный.

12. Фролова, С. Л. Инновационное осмысление профориентации обучающихся / С. Л. Фролова // Профильная школа. – 2016. – № 2. – С. 36–41. – Текст : непосредственный.

13. Нечаев, М. П. Виртуальная стажировка как эффективный ресурс непрерывного педагогического образования / М. П. Нечаев, Г. А. Романова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2016. – № 3. – С. 109–114. – Текст : непосредственный.

14. Усова, С. Н. Виртуальная стажировка: зачем нужна педагогу и какой должна быть программа? / С. Н. Усова // Инновации в образовании. – 2017. – № 7. – С. 60–66. – Текст : непосредственный.

15. Усова, С. Н. Электронное обучение в профессиональном образовании: тенденции и направления развития / С. Н. Усова // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2017. – № 1 (115). – С. 46–53. – Текст : непосредственный.

16. Горбунова, Л. Н. Виртуальная стажировка педагогических работников как элемент развивающего образовательного пространства дополнительного профессионального образования / Л. Н. Горбунова // Конференциум АСОУ : сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2015. – № 2. – С. 15–22. – Текст : непосредственный.

17. Усова, С. Н. Социальное проектирование в школе как фактор эффективной социализации учащихся / С. Н. Усова // Академический вестник Академии социального управления. – 2017. – № 1 (23). – С. 18–25. – Текст : непосредственный.

18. Петренко, А. И. Планирование жизни и профессиональная ориентация: проблемы и перспективы / А. И. Петренко, Г. А. Романова // Проблемы современного педагогического образования. 2018. – Вып. 59, часть 4. – С. 125–128. – Текст : непосредственный.

19. Зубова, Е. И. Роль педагога в духовно-нравственном воспитании школьников в учебно-воспитательном процессе в системе непрерывного образования / Е. И. Зубова // Конференциум АСОУ : сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2018. – № 2. – С. 904–910. – Текст : непосредственный.

**References:**

1. Romanova G. A. *Technological approach to the formation of professional competences of future teachers in the University* [Tehnologicheskij podhod k formirovaniju professional'nyh kompetencij budushhego uchitelja v uslovijah vuza], Realization of competence approach in preparation of the modern specialist; Collection of materials of VI educational-methodical conference, Orehovo-Zuevo, 2012, pp. 232–236.

2. Romanova G. A. *The organization of system of continuous professional education of pedagogical shots* [Ob organizacii sistemy nepreryvnogo professional'nogo obrazovanija pedagogicheskih kadrov], collection of scientific papers and materials of scientific conferences, 2015, No. 2, pp. 404–411.

3. Andreev A. A. *Didactic bases of distance learning* [Didakticheskie osnovy distantsionnogo obucheniya], 1999. 120 p.

4. Vayndorf-Sysoeva M. E. *Distance learning methodology: training manual* [Metodika distantsionnogo obucheniya: uchebnoe posobie dlya vuzov], 2018. 194 p.

5. Gorbunova L. N. *Mastering of information and communication technologies by teachers in the context of orientation to professional and personal development* [Osvoenie informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologiy pedagogami v kontekste orientatsii na professional'no-lichnostnoe razvitie], Informatika i obrazovanie, 2004, No. 7, pp. 91–95.

6. Komleva N. V., Lebedev S. A., Molchanov A. S. *An integrated approach to the organization of online education in a modern University* [Kompleksnyy podkhod k organizatsii sistemy onlayn obucheniya v sovremennom universitete], Otkrytoe obrazovanie, 2015, No. 4 (111), pp. 58–61.

7. Panyukova S. V. *The use of information and communication technologies in education: textbook for University students* [Ispol'zovanie informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologiy v obrazovanii: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov], 2010. 224 p.

8. Polat E. S. *Pedagogical technologies of distance learning: textbook for universities* [Pedagogicheskie tekhnologii distantsionnogo obucheniya: uchebnoe posobie dlya vuzov], 2006. 392 p.

9. Solovov A. V. *E-learning: problems, didactics, technology* [Elektronnoe obuchenie: problematika, didaktika, tekhnologiya], Samara: Novaya tekhnika, 2006. 462 p.

10. Chernobay E. V. *Training teachers to create electronic educational resources: monograph* [Podgotovka uchiteley k sozdaniyu elektronnykh obrazovatel'nykh resurso : monografiya], Pedagogicheskaya akademiya, 2009. 103 p.

11. Afanasev V. V., Kunicyna S. M. *Features of functioning of services of school mediation in the educational organization* [Osobennosti funkcionirovanija sluzhb shkol'noj mediacii v obrazovatel'noj organizacii], Bulletin of the Russian International Academy of tourism, 2016, No. 3, pp. 69–72.

12. Frolova S. L. *Innovative understanding of vocational guidance of students* [Innovacionnoe osmyslenie proforientacii obuchajushhihsja], Profile school, 2016, No. 2, pp. 36–41.

13. Nechaev M. P., Romanova G. A. *Virtual internship as an effective resource of continuous pedagogical education* [Virtual'naja stazhirovka kak jeffektivnyj resurs nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovanija], Bulletin of the peoples ' friendship University of Russia. Series: Informatization of education, 2016, No. 3, pp. 109–114.

14. Usova S. N. *Virtual internship as an effective resource of continuous pedagogical education* [Virtual'naja stazhirovka: zachem nuzhna pedagogu i kakoj dolzhna byt' programma?], Innovations in education, 2017, No. 7, pp. 60–66.

15. Usova S. N. *E-learning in vocational education: trends and directions of development* [Jelektronnoe obuchenie v professional'nom obrazovanii: tendencii i napravlenija razvitija], Distance and virtual learning, 2017, No. 1 (115), pp. 46–53.

16. Gorbunova L. N. *Virtual training of teachers as an element of developing educational space of additional professional education* [Virtual'naja stazhirovka pedagogicheskih rabotnikov kak jelement razvivajushhego obrazovatel'nogo prostranstva dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovanija], collection of scientific papers and materials of scientific conferences, 2015, No. 2, pp. 15–22.

17. Usova S. N. *Social design in school as a factor of effective socialization of students* [Social'noe proektirovanie v shkole kak faktor jeffektivnoj socializacii uchashhihsja], Academic Bulletin of the Academy of social management, 2017, No. 1 (23), pp. 18–25.

18. Petrenko A. I., Romanova G. A. *Life planning and career guidance: challenges and prospects* [Planirovanie zhizni i professional'naja orientacija: problemy i perspektivy], Problems of modern pedagogical education, 2018, No. 59, part 4, pp. 125–128.

19. Zubova E. I. *The role of the teacher in the spiritual and moral education of students in the educational process in the system of continuous education* [Rol' pedagoga v duhovno-nravstvennom vospitanii shkol'nikov v uchebno-vospitatel'nom processe v sisteme nepreryvnogo obrazovanija], collection of scientific papers and materials of scientific conferences, 2018, No. 2, pp. 904–910.

УДК 378.091.398

# Инновационный реактор образовательных инициатив как новый формат непрерывного образования педагогов

**Г. А. Игнатьева, О. В. Тулупова, А. Н. Матукина**

# Innovative reactor of educational initiatives as a new format of continuous education of teachers

**G. A. Ignatieva, O. V. Tulupova, A. N. Matukina**

***Аннотация.*** *На основе принципа междисциплинарности осуществляется попытка переноса из высокотехнологической сферы в область опережающего дополнительного профессионального образования понятия «инновационный ректор». В статье обосновано отношение технологии «инновационный реактор образовательных инициатив» к прорывным технологиям; теоретически обоснована возможность ее проектирования на основе механизмов проектно-ресурсного управления и экспериментально доказана эффективность разработанного формата проектно-сетевой организации педагогов в условиях дополнительного профессионального образования.*

*На основе метафорического метода раскрыта сущность инновационного реактора как механизма профессионального развития педагогов. Была подтверждена гипотеза об использовании метафорического метода при введении новой категории «инновационный реактор образовательных инициатив», ведущая функция которого состоит в преобразовании новых видов и способов образовательной деятельности в социально-культурные нормы и образцы профессиональной деятельности педагогов. Практическая ценность работы определяется возможностью реализации технологии «инновационный реактор образовательных инициатив» на разных уровнях системы непрерывного образования взрослых для проектирования образовательных процессов, ориентированных на формирование субъекта инновационной деятельности.*

***Abstract.*** *The attempt to transfer the notion of "innovative rector" from the high-tech sphere to the field of advanced additional professional education is made because of the principle of interdisciplinary. The article substantiates the attitude of the technology "innovative reactor of educational initiatives" to breakthrough technologies; the possibility of its design based on mechanisms of project-resource management is theoretically proved and the effectiveness of the developed format of project-network organization of teachers in terms of additional professional education is experimentally proved. On the basis of metaphorical method the essence of innovative reactor as a mechanism of professional development of teachers is revealed. The hypothesis of using the metaphorical method in the introduction of a new category of "innovative reactor of educational initiatives", the leading function of which is to transform new types and methods of educational activities in the socio-cultural norms and patterns of professional activity of teachers, was confirmed. The practical value of the work is determined by the possibility of implementing the technology "innovative reactor of educational initiatives" at different levels of the system of continuous adult education for the design of educational processes aimed at the formation of the subject of innovative activity.*

***Ключевые слова:*** *инновационное образование, метафорический метод, образовательная инициатива, обучение взрослых, проектно-сетевая организация, проектно-ресурсное управление, реактор.*

***Keywords:*** *innovative education, metaphorical method, educational initiative, adult education, project-network organization, project-resource management, reactor.*

Специфика современного этапа инновационного развития образования определяется че-

тырьмя ключевыми принципами национальной повестки развития России: строить государственную политику для развития человека; расширять пространство свободы и ответственности; осуществлять технологический прорыв; обеспечивать готовность отечественной системы образования к интеграции в мировое образовательное пространство.

Данные стратегические ориентиры поставили педагогическую науку в ситуацию ответственного самоопределения, связанную с разработкой прорывных технологий построения практики опережающего дополнительного профессионального образования педагогов и формирования интеллектуально-волевого, нравственно-позиционного ресурса для этой сферы.

Попытка анализа и интерпретации понятия «инновационный реактор» и включение его в число одного из наиболее актуальных направлений современной педагогики связаны с тем, что в системе непрерывного образования взрослых эта тема все чаще вызывает интерес исследователей.

Обсуждение понятийного пространства категории «инновационный реактор образовательных инициатив» осуществляется в следующих топосах:

– инновационный реактор как междисциплинарная категория;

– образовательная инициативность как ключевой диагностируемый параметр;

– проектно-сетевые форматы формирования образовательной инициативности педагогов.

Современная педагогическая наука и образовательная практика испытывают объективную потребность в совершенствовании понятийно-терминологического аппарата и научного языка. В последнее время в адрес педагогического научного языка все чаще высказываются претензии относительно неоднозначного толкования научных терминов и, главное, по поводу многозначности, неадекватности и неоправданного заимствования многих терминов из разных сфер производства и общественной жизни, изобретения новых понятий, не отражающих должным образом действительное положение вещей и закономерности инновационных процессов и явлений [1, с. 16].

Это явление ведет, по мнению В. И. Слободчикова, к своеобразной «понятийной катастрофе» [2]. Обнаруживается явное отсутствие в педагогике тех понятий и категорий, которые корректно отображают сущность инновационных явлений, и в достаточной степени адекватно и грамотно описывают инновационные процессы в сфере образования современного общества.

Перечисленные обстоятельства позволили сформулировать проблему представляемого в данной статье исследования: недостаточная проработанность технологии формирования образовательной инициативности педагогов в системе дополнительного профессионального образования на фоне общественной потребности в развитии у выпускников школ способности генерировать инициативы преобразования окружающей действительности.

Кафедра педагогики и андрагогики Нижегородского института развития образования наметила путь решения указанной выше проблемы через создание новых форматов разработки (концептуализации) и воплощения образовательных инициатив субъектов инновационной деятельности в условиях дополнительного профессионального образования. Ключевым условием их построения является создание проектно-сетевой организации педагогов и образовательных организаций. В предыдущих публикациях нами были описаны форматы «образовательный коворкинг» и «научно-проектный консалтинг» [3; 4].

Теоретический анализ научно-образовательного исследования проблем пространственного развития дополнительного профессионального образования педагогов показал, что широкие возможности создания новых форматов непрерывного образования взрослых заложены:

– в учении В. И. Слободчикова о междисциплинарности как особого подхода, определяющего возможность одновременного исследования социокультурного объекта и в плоскости теоретического конструирования, и в плоскости практического существования этого объекта и перспектив его развития с целью поиска способов проектирование путей и средств его преобразования[5, с. 222];

– в теории социального пространства в образовательной организа-ции, в структуру которого входит система социальных позиций детей и взрослых (Пьер Бурдьё) и в положениях собы-

тийного подхода о социальной организованности как высшей ступени развития событийной общности [6];

– в сравнительной теории организации и управления (Д. Ф. Ильясов, О. А. Ильясова), рассматривающие принцип синергийной включенности, генетической логики саморазвития и постоянного совершенствования педагогического и управленческого труда в образовательной организации с применением организационно-управленческих форм бенчмаркинга: «консорциум», «круг», «колесо», «звезда» и др. [7];

– в современной идеологии компаративистского и комплементарного подходов образования взрослых, отраженной в моделях самоопределяющегося образования (Стюарт Хассе, Крис Кеньон), ориентированные на самопроектирование траектории собственного профессионального развития педагогов [8].

В современном образовании взрослых можно четко выделить три основных образовательных стратегии, каждая из которых представлена определенными моделями обучения. Поддерживающая образовательная стратегия направлена на закрепление эффективных параметров прежнего опыта обучающихся, одновременно с развитием образовательных потребностей взрослых, предполагает опору на те ситуации в жизни взрослого человека, которые можно рассматривать как мотивационный фактор его дальнейшей образовательной и самообразовательной активности. В данном случае вектор развития взрослого обучающегося оформляется в рамках адаптивной андрагогической модели и реализуется через фасилитирующие действия андрагога на основе актуализации содержания обучения с учетом имеющихся у взрослых знаний и опыта, предпочитаемых учебных стилей и их индивидуальных способностей.

Сопровождающая образовательная стратегия направлена на формирование системы помощи взрослому обучающемуся в выборе образовательных ориентиров в информационно-образовательном пространстве и конструировании способов решения проблем. Данная стратегия реализуется в непрерывном образовании через автономизирующую андрагогическую модель, представленную разными форматами: «смешанное обучение», «обучение действием», «расширяющееся обучение», модель экспериментирующего обучения, в основе которой лежит «экспериментальный» цикл обучения (Дэвид Колб, 1984) и др., объединяет которые наличие сюжетно-игровых, проектных, дискуссионных, событийных контекстов в организации учебного процесса.

И, наконец, преобразующая образовательная стратегия, к которой собственно мы и относим формат «инновационный реактор», и которая способствует формированию способности человека управлять собственным развитием в нестабильном, сложном мире через освоение новой культуры мышления, культуры поведения и культуры чувств. Применительно к образованию взрослых данная образовательная стратегия воплощается в модели самоопределяющегося образования – хьютагогике и в модели преобразующего обучения (transformative learning).

Самоопределяющееся образование – это самообразование взрослого человека, самостоятельно управляющего процессом своего учения. Хютагогическая модель обучения строится как «двойная петля», когда учащиеся рассматривают проблему и полученные результаты в дополнение к размышлению о процессе решения проблем, ставят под сомнение свои прежние действия и испытывают свои личные убеждения, рассматривая это как ведущий фактор самообразования [8]. Преобразующая модель представляет обучение как процесс перспективной трансформации личности с психологической точки зрения – в осознании своего «Я» и оснований своих действий; в аксиологическом аспекте – как пересмотр своей системы ценностей и в поведенческом плане – как преобразование стиля жизни [9]. По сути данная модель основана на процессе саморефлексии: обдумывание, интерпретация, опыт, идеи. Если рассматривать модель преобразующего обучения как некий методологический базис формата непрерывного образования «инновационный реактор», то фаза «интерпретации» будет являться ключевой, поскольку в процессе интерпретации имеющегося опыта обучающиеся изменяют устоявшиеся схемы – значения, конкретные убеждения и эмоциональные реакции, что ведет в свою очередь к преобразованию перспективы, то есть смыслового вектора осознания человеком себя как личности. Образовательным продуктом в этом случае является опредмеченная образовательная инициатива, демонстрирующая преобразованную перспективу.

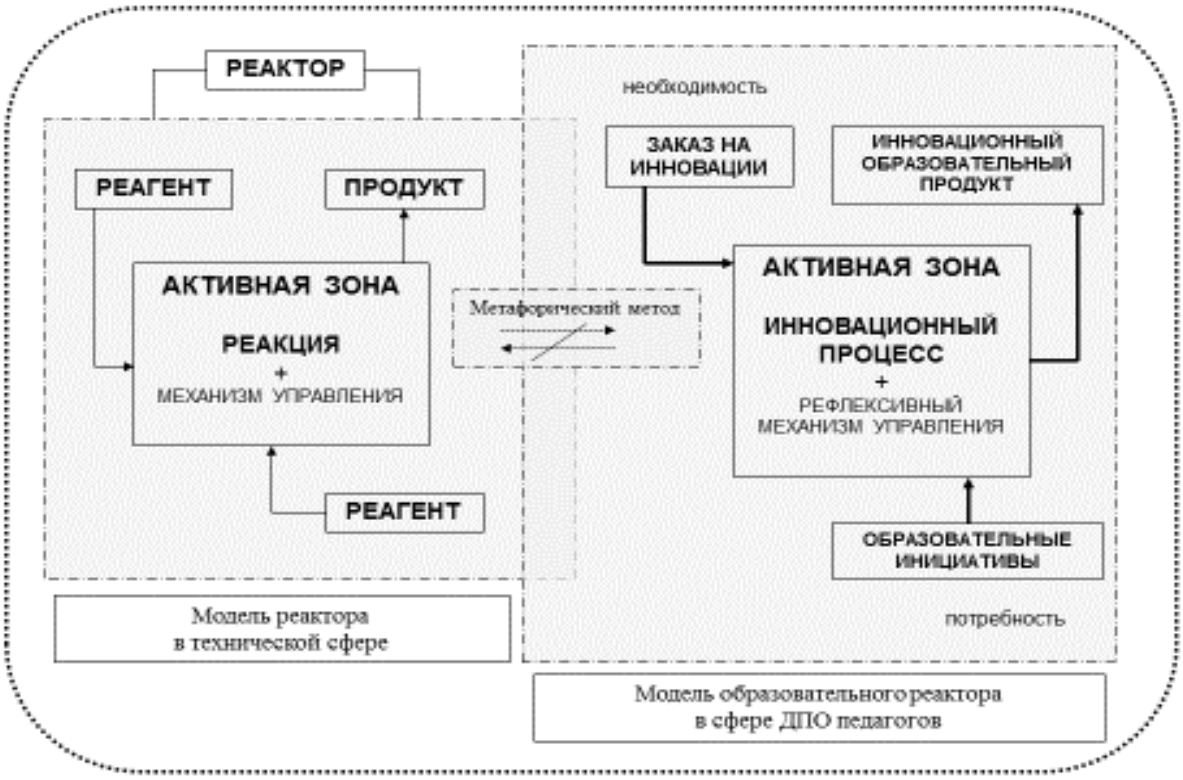


Рис. 1. Модель «Инновационный реактор образовательных инициатив в системе дополнительного профессионального образования педагогов»

Таким образом, осуществление образовательных инициатив педагогов в рамках инновационного реактора предполагает систему новых форматов непрерывного образования, основанных на комплексе взаимосвязанных международных и отечественных концептуальных подходов: комплементарный, компаративистский, событийный, проектно-преобразующий, антропо-технологический и моделей позиционного обучения взрослых, связанных с ними.

Избрав метафорический метод к решению обозначенной проблемы описания и создания нового понятия, представим основные категории концепта «инновационный реактор образовательных инициатив», как нового формата пространственной соорганизации профессионально-событийной общности педагогов образовательных организаций его назначение, содержание, структуру и сущность, отличающие от его понимания в технологической сфере. Метафорический метод позволяет объекты, предметы, явления, процессы, механизмы из одной области выражать через термины, принадлежащие к другим областям (рис.1) [10].

Метафорический образ реактора в рамках проектно-сетевой организации педагогов и школ – «Проектно-сетевой институт инновационного образования» складывается из следующих параметров:

– во-первых, реактор – устройство для проведения реакции; любая реакция является управляемой, развивающейся на основе принципов синергии и представляет собой непрерывный и в большей степени стабильный процесс (эти же особенности характеризуют, в частности, инновационный процесс в образовательной организации);

– во-вторых, для любой инициативы, и образовательная инициатива не является исключением, характерно внутренняя мотивация субъекта к новым формам деятельности, проявление им активности, которая никем не стимулируется и не зависит от внешних обстоятельств.

Используя предложенную нами метафору, опишем основные элементы классического реактора: продукты реакции, реактивы, участвующие в реакции, реагенты и активная зона – то пространство, в котором происходит реакция.

По аналогии выделим основные элементы инновационного реактора образовательных инициатив:

– реагенты – заказ на инновации, выраженный в образовательных инициативах,

– реакция – инновационный процесс,

– активная зона – институция как нормативно – содержательная основа института или центр «преобразований» действующих субъектов инновационной деятельности,

– продукты реакции – инновационные образовательные продукты.

Ключевыми механизмами управления инновационным процессом в рамках проектно-сетевой организации педагогов являются проектно-сетевое управление и проектно-деятельностная кооперация, обеспечивающие согласование программ собственного развития участников инновационного процесса с общей программой развития образовательной организации.

Метафорический метод позволяет использовать термины из одной предметной области для описания объектов, явлений, процессов из других областей [11; 12].

1. Если в технической сфере реактор – это устройство для проведения реакции, то есть взаимодействия определенных веществ (реагентов) с целью получения либо новых веществ с заранее заданными свойствами, обеспечивающими новое качество протекания соответствующего процесса, либо энергии, то применительно к сфере образования данный термин может быть употреблен в метафорическом смысле для обозначения способа, с помощью которого возможно повысить эффективность инновационных процессов, протекающих в образовательной организации. Это происходит как результат нововведений, их институционализации через механизмы проектно-сетевого управления и проектно-деятельностной кооперации. При этом следует подчеркнуть явно прослеживаемые аналогии между реакцией, протекаемой в реакторе (химическом, ядерном), являющейся управляемым, а в случае ядерной – самоподдерживающимся и непрерывным и более-менее стабильным по своим параметрам процессом и инновационным процессом. Инновационный процесс всегда направлен на трансформацию существующих институтов и переход в иное качество, неизбежно сталкивается с риском с неизбежным риском низкой эффективности или нежизнеспособности нового решения, с пересмотром традиционных норм. В подтверждение легитимности использования нами термина «реактор» для обозначения деятельностно-кооперативной технологии образования взрослых приведем два примера.

– Инновационный Реактор – постоянно действующий организационный механизм производства и реализации инновационных бизнес-проектов из существующих инновационных разработок путем воздействия на эти разработки предпринимательской активности, маркетинговых и управленческих инноваций и привлечения для целей развития финансирования от институциональных инвесторов (инвестиционных фондов) (http://prim-venture.ru/kakrabotaetreaktor).

– Проектная группа «Знаниевый реактор», деятельность которой основана на организации научно-исследовательских работ и опытно-конструкторских разработок. В сфере интересов проектной группы – социальная инженерия, новые типы когнитивных технологий, аналитическое и неаналитическое моделирование (http://znatech.ru/).

2. Основным элементом реактора как технического устройства является активная зона, в которой собственно и происходит реакция, для чего предполагается наличие определенного механизма, обеспечивающего управление данным процессом (катализатор или, наоборот, ингибитор; температурный режим; давление и т. п.). В случае инновационного реактора образовательных инициатив мы также полагаем некую активную зону, под которой понимаем собственно инновационный процесс, управляемый через особый тип деятельностной кооперации – кооперативная система с управленческой позицией.

Основными формами инновационного процесса являются:

1. Прагматизация образовательных продуктов, перевод их в новые нормы практической деятельности. Новое знание первоначально возникает как непосредственный опыт, полученный в процессе исследования, и впоследствии переводится в новшество в новой системе практической деятельности.

2. Идеализация как процесс рациональной интерпретации новшеств в форматах теоретического знания.

3. Перевод нововведений в систему культурных норм и образцов, транслируемых в новых профессиональных сообществах.

Управленческая позиция в инновационном процессе как кооперативной системе выполняет следующие функции: разработка нормативных правил поведения субъектов, распределение дефицитных ресурсов, контроль и коррекция деятельности исполнителей, при сохранении целеполагания и трансляции ценностей как важнейшей функции.

При прохождении цикла инновационной деятельности управленческая структура на основе спроектированной программы деятельности планирует необходимые задачи и распределяет их по исполнителям, знакомит исполнителей с новыми нормами деятельности, мобилизует необходимые ресурсы и запускает инновационный процесс, постоянно осуществляя функции контроля и коррекции.

4. Взаимодействующими элементами реактора являются реагенты, между которыми осуществляется реакция и получается определенный ожидаемый продукт. В инновационном реакторе как деятельностно-кооперативной технологии образования взрослых взаимодействующими элементами являются с одной стороны, государственно – общественный заказ на инновации в сфере образования, определяющий объективно существующую необходимость осуществления инновационных изменений. С другой стороны, это собственно образовательные инициативы, связанные с наличием у конкретных субъектов инновационной деятельности реальной потребности в как в самих изменениях, так и в собственном участии в них.

Как уже отмечалось, в основе каждой образовательной инициативы лежит представление об инновационном процессе как процессе создания, распространения и использования новшеств. Образовательная инициатива призвана обеспечить обоснование выбора содержания инновационных изменений (концепция новшества) и соответствующих технологий для его реализации (технология нововведения) коллективным субъектом инновационной деятельности, в качестве которого может выступать педагогический коллектив школы.

4. Эффективность работы реактора определяется его потенциальной мощностью, при этом реализация потенциала реактора в случае осуществления работы ведет к уменьшению его мощности. В случае инновационного реактора образовательных инициатив его мощность определяется сетевым потенциалом.

Понятие потенциал в данном случае выводится на основе нормативной модели деятельности как антропологической категории В. И. Слободчикова как воплощенный принцип соорганизации ресурсов через смысловые образования, ценностные ориентации субъекта деятельности.

Сетевой потенциал соответственно должен пониматься как принцип сетевой соорганизации антропологического ресурса инновационных изменений, на основе которого на практике создаются или преобразуются образовательные системы (см. рис. 2).

В проектно-сетевой организации инновационный реактор выполняет функцию механизма для самообразования и профессионального развития педагогов, в котором содержание построено в виде системы задач различного типа, включая процессы исследования, проектирования и позиционного самоопределения. Проектно-сетевая организация педагогов и школ «Проектно-сетевой институт инновационного образования» может с полным правом считаться социальной инновацией, так как она стала особым социальным явлением в региональной системе образования, которое возникло в ответ на запросы субъектов инновационной деятельности по инициативе самих субъектов инновационной деятельности при поддержке регионального органа управления образованием.

Необходимость преобразования новых ценностей и смыслов дополнительного профессионального образования педагогов, в свою очередь, потребовала организации проектного эксперимента, направленного на определение эффективности нового формата обучения педагогов.

Экспериментальное исследование было связано с определением эффективности применения нового формата обучения взрослых – инновационный реактор образовательных инициатив по дополнительной профессиональной программе «Современные образовательные технологии третьего поколения в условиях ФГОС общего образования», показа-

телем эффективности которого выступила образовательная инициативность, включающая шесть базовых компонентов: внутренне побуждение или мотивационная готовность к новым формам деятельности; социальная активность, связанная с возможностью выдвижение идей и новых способов и форматов деятельности; чувствительность к проблемам; восприимчивость к возможностям развития; внедренческий потенциал; кооперативность и коллегиальность (организационно-психологическая готовность).

Для выявления эффективности нового организационного формата работы в ходе проведения проектного эксперимента в условиях дополнительного профессионального образования педагогов использовалась система диагностики, включающая: методику оценки педагогов к инновационной деятельности (С. Ю. Степанов, А. В. Растянников, Д. В. Ушаков), методику оценки ценностно – ориентационного единства педагогического коллектива В. С. Ивашкина, В. В. Онуфриева, методику определения уровня рефлексивности и рефлексивного механизма деятельности А. В. Карпова, метод включенного наблюдения, анкетирование, кейс-метод. [13; 14; 15]. Исследование развития образовательной инициативности педагогов в условиях проектно-сетевой организации осуществлялось экспертно. Балльная шкала оценки уровня данного показателя строилась от максимальной, соответствующей 90–100% к минимальной оценке – 0 баллов (0%) и включала следующие уровни: высокий уровень (90–100%); выше среднего (74–89%); средний уровень (50–73%); ниже среднего (30–49%); низкий уровень (0–29%).

Изменения образовательной инициативности до и после эксперимента представляют следующий набор результирующих показателей: мотивационная готовность к новым формам деятельности и внутреннее побуждение к их исполнению выросла с 28 до 41%; изменение уровня социальной активности показывает рост с 15 до 52%; положительная динамика показателя «чувствительность к проблемам» показывает переход от 12 до 64%, по показателю «восприимчивость к возможностям развития» рост составил с 35 до 74%, внедренческий потенциал вырос с 38 до 68%; кооперативность и коллегиальность взаимодействия – с 43 до 72%.

В результате в общем графике развития образовательной инициативности, последняя отраженная сплошной линией, на момент окончания эксперимента приобрела форму, близкую к идеально ровной шестиугольной фигуре, которая до начала эксперимента на диаграмме обозначена пунктирной линией.

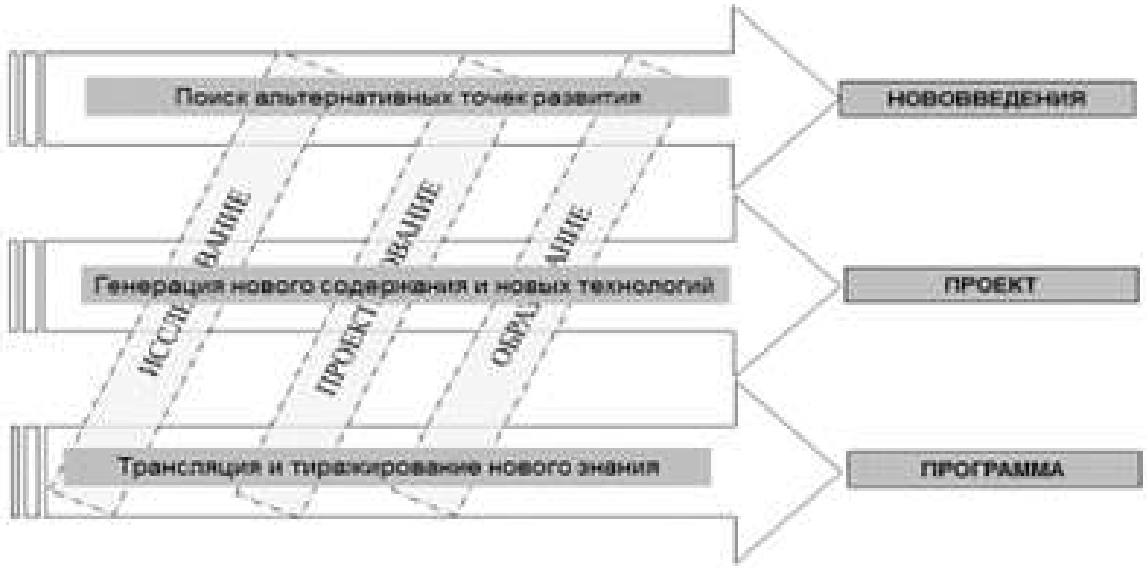


Рис. 2. Единые процессы сопровождения инновационной деятельности проектно-сетевой организации педагогов

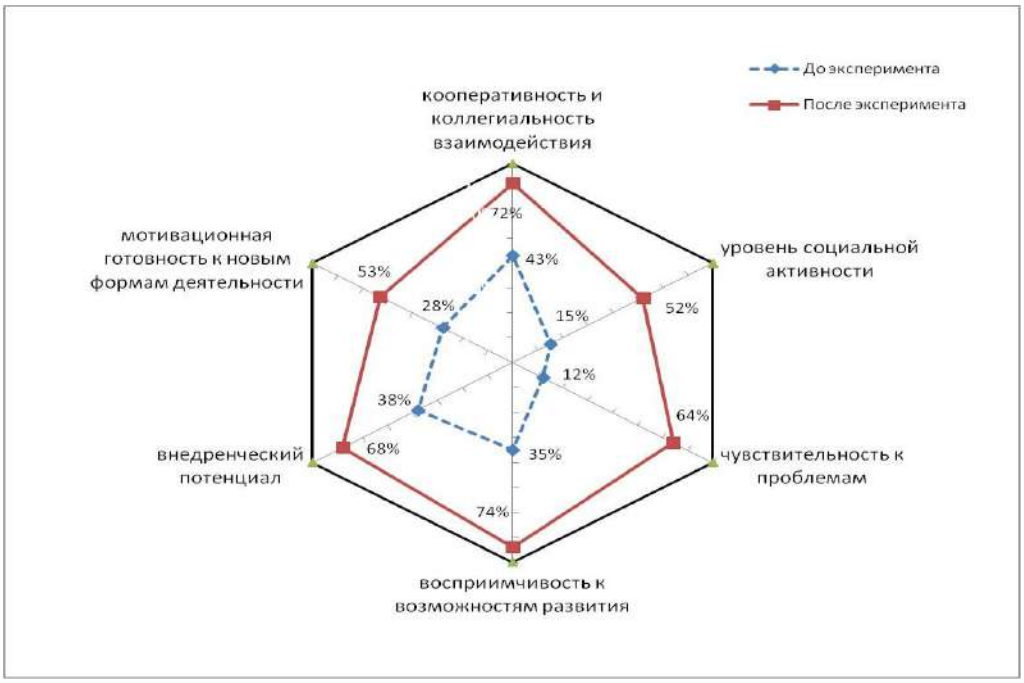


Рис. 3. Развитие образовательной инициативности
до и после проектного эксперимента (лепестковая диаграмма)

Полученные результаты научного исследования свидетельствуют об эффективности разработанного формата проектно-сетевой организации, в полной мере подтверждают гипотезу о возможности использования метафорического метода при введении новой категории «инновационный реактор образовательных инициатив» в теорию и практику дополнительного профессионального образования.

Таким образом, инновационный реактор образовательных инициатив представляет собой образовательную институцию, в число важнейших функций которой входит превращение нововведений как новых видов и способов образовательной деятельности в образцы инновационной деятельности и социально-культурные нормы.

Инновационный реактор образовательных инициатив педагогов является постоянно действующим организационным механизмом гуманитарного «педагогического производства» и реализации инновационных проектов из существующих образовательных продуктов путем воздействия на эти разработки социальной активностью, высоким уровнем мотивационной готовности к новым формам деятельности и внутренним побуждением, повышением качества инновационной деятельности педагогов в целом.

Проектно-сетевые группы «Инновационного реактора образовательных инициатив» специализируются на проведении практико-ориентированных исследований и научно-проектном консалтинге в сфере дополнительного профессионального образования, на создании образовательных антропопрактик, новых форматов и методов работы с педагогическими кадрами.

**Библиографический список:**

1. Полонский, В. М. Понятийно-терминологический аппарат педагогики и образования / В. М. Полонский // Мир образования – образование в мире. – 2004. – № 4 (16). – С. 13–24. – Текст : непосредственный.

2. Слободчиков, В. И. Постдипломное образование педагогов: антропологическая проекция / В. И. Слободчиков, Г. А. Игнатьева // Человек и образование. – 2014. – № 3 (40). – С. 13–20. – Текст : непосредственный.

3. Игнатьева, Г. А. Образовательный коворкинг как новый формат организации образовательного пространства дополнительного профессионального образования / Г. А. Игнатьева, О. В. Тулупова // Образование и наука. – 2016. – № 5 – С. 139–157. – Текст : непосредственный.

4. Игнатьева, Г. А. Научно-проектный консалтинг как инновационный формат постдипломного образования / Г. А. Игнатьева, О. В. Тулупова // Образование и наука. – 2017. – № 1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/nauchno-proektnyy-konsalting-kak-innovatsionnyy-format-postdiplomnogo-obrazovaniya (дата обращения: 21.03.2019). – Текст : электронный.

5. Слободчиков, В. И. Очерки психологии образования. – 2-е изд., переработанное и дополненное. – Биробиджан : Изд-во БГПИ, 2005. – С. 222–238. – Текст : непосредственный.

6. Бурдье, П. Социология социального пространства / Перевод с французского отв. ред. перевода Н. А. Шматко. – Москва : Институт экспериментальной социологии. – Санкт-Петербург : Алетейя, 2007. – 288 с. – Текст : непосредственный.

7. Ильясов, Д. Ф. Бенчмаркинговые технологии в непрерывно профессиональном развитии педагогов общеобразовательной школы / Д. Ф. Ильясов, О. А. Ильясова // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 6 (43). – С. 199–202. – Текст : непосредственный.

8. Hase S. and Kenyon Ch. From Andragogy to Heutagogy. – URL: http://www.psy.gla.acuk/~steve/pr/Heutagogy.html (Accessed 03.08.2019). – Текст : электронный.

9. Mezirov, J. Transformative Dimensions of Adult Learning. CA: JOSSEY BASS, 272 p. – Текст : непосредственный.

10. Липская, Т. А. Возможности метафоры как психологического метода / Т. А. Липская // Известия Самарского научного центра РАН. – 2009. – № 4-3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-metafory-kak-psihologicheskogo-metoda (дата обращения: 21.03.2019). – Текст : электронный.

11. Devon, F. N. Jensen Metaphors as a Bridge to Understanding Educational and Social Contexts / F. N. Devon // International Journal of Qualitative Methods. 5 (1) March, 2006. – URL: https://sites.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_1/PDF/JENSEN.PDF (Accessed 21.03.2019). – Текст : электронный.

12. Mulder, P. Metaphorical Thinking. Retrieved [insert date] from ToolsHero. – URL: https://www.toolshero.com/creativity/metaphorical-thinking/ (Accessed 21.03.2019). – Текст : электронный.

13. Растянников А. В. Рефлексивное развитие компетентности в современном творчестве / А. В. Растянников, С. Ю. Степанов, Д. В. Ушаков. – Москва : ПЕР СЭ, 2002. – 320 с.

14. Психологическая теория образовательного процесса и технология гарантированного обучения : учеб. пособие / В. С. Ивашкин, В. В. Онуфриева. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2013. – 122 с. – Текст : непосредственный.

15. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45–57. – Текст : непосредственный.

**References:**

1. Polonsky V. M. *Conceptual and terminological apparatus of pedagogy and education* [Ponyatijno-terminologicheskij apparat pedagogiki i obrazovaniya] World of education – education in the world, 2004, No. 4 (16), pp. 13–24.

2. Slobodchikov V. I., Ignatieva G. A. *Postgraduate education of teachers: anthropological projection* [Postdiplomnoe obrazovanie pedagogov: antropologicheskaya proekciya] Man and education, 2014, No. 3 (40), pp. 13–20.

3. Ignatieva G. A., Tulupova O. V. *Educational coworking as a new format of organization of educational space of additional professional education* [Obrazovatel'nyj kovorking kak novyj format organizacii obrazovatel'nogo prostranstva dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya] Education and science, 2016, No. 5, pp. 139-157.

4. Ignatieva G. A., Tulupova O. V. *Scientific and project consulting as an innovative format of postgraduate education* [Nauchno-proektnyj konsalting kak innovacionnyj format postdiplomnogo obrazovaniya] Education and science, 2017, No. 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/nauchno-proektnyy-konsalting-kak-innovatsionnyy-format-postdiplomnogo-obrazovaniya (accessed date: 03/21/2019).

5. Slobodchikov V. I. *Essays on the psychology of education* [Ocherki psihologii obrazovaniya], Birobidzhan: publishing by Birobidzhan State Pedagogical Institute, 2005, pp. 222–238.

6. Bourdieu P. *Sociology of social space* [Sociologiya social'nogo prostranstva], St. Petersburg Institute of Experimental Sociology.

7. Ilyasov D. F., Ilyasova O. A. *Benchmarking technologies in continuous professional development of teacher of secondary school* [Benchmarkingovye tekhnologii v nepreryvno professional'nom razvitii pedagogov obshcheobrazovatel'noj shkoly] World of science, culture, education, 2013, No. 6 (43), pp. 199–202.

8. Hase S. and Kenyon Ch. From Andragogy to Heutagogy. Available at: http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/pr/Heutagogy.html (accessed date: 03/08/2019).

9. Mezirov J. Transformative Dimensions of Adult Learning. CA: JOSSEY BASS, 272 p.

10. Lipskaya T. A. *Possibilities of metaphor as a psychological method* [Vozmozhnosti metafory kak psihologicheskogo metoda], News of Samara scientific center of the Russian Academy of Sciences, 2009, No. 4-3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-metafory-kak-psihologicheskogo-metoda (accessed date: 03/21/2019).

11. Devon F. N. Jensen Metaphors as a Bridge to Understanding Educational and Social Contexts // International Journal of Qualitative Methods. 5 (1) March. 2006. Available at: https://sites.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_1/PDF/JENSEN.PDF (accessed date: 03/21/2019).

12. Mulder P. (2017). Metaphorical Thinking. Retrieved [insert date] from ToolsHero. Available at: https://www.toolshero.com/creativity/metaphorical-thinking/ (accessed date: 03/21/2019).

13. Rastiannikov A. V., Stepanov S. Yu., Ushakov D. V. *Reflexive development of competence in contemporary creativity* [Refleksivnoe razvitie kompetentnosti v sovremennom tvorchestve], 2002. 320 p.

14. Ivashkin V. S., Onufrieva V. V. *Psychological theory of educational process and technology of guaranteed education* [Psihologicheskaya teoriya obrazovatel'nogo processa i tekhnologiya garantirovannogo obucheniya], 2013. 122 p.

15. Karpov A. V. *Reflexivity as a mental property and method of its diagnostics* [Refleksivnost' kak psihicheskoe svojstvo i metodika ee diagnostiki] Psychological journal, 2003, Vol. 24, No. 5, pp. 45–57.

УДК 378.091.398+371.123

# Особенности профессионального становления молодых педагогов в системе повышения квалификации

**А. К. Киселева**

# Features of professional development of young teachers in the system of advanced training

**A. K. Kiseleva**

***Аннотация.*** *В статье актуализируются проблемы профессионального становления молодого педагога. Анализируются затруднения, препятствующие развитию компетентности педагогов, такие как недостающий практический опыт, неустойчивые навыки коммуникации, неумение выстраивать взаимодействие с участниками образовательных отношений. Данные аспекты связаны с практическим овладением компетенциями, в том числе в системе повышения квалификации. Рассмотрено понятие «повышение квалификации». Обозначено современное состояние повышения квалификации педагога, которое зачастую представляет собой теоретизированные курсы без практики применения знаний, тогда как современная эффективная модель системы повышения квалификации должна быть нацелена на использование практических форм формирования и развития профессиональных и личностных качеств молодых педагогов. Особенность профессионального становления молодого педагога может быть отражена в одной из таких форм, педагогической интернатуре, широко применяемой в зарубежных странах.*

***Abstract.*** *The article actualizes the problems of professional development of a young teacher. The author analyzes the difficulties hindering the development of teacher's competence, such as the lack of practical experience, unstable communication skills, and inability to build interaction with the participants of educational relations. These aspects are related to the practical mastery of competencies, including the use of training resources. The concept of «professional development» is considered. The modern state of professional development of the teacher which often represents the theorized courses without practice of application of knowledge while the modern effective model of system of professional development has to be aimed at use of practical forms of formation and development of professional and personal qualities of young teachers is designated. The peculiarity of the professional formation of a young teacher can be reflected in one of these forms, pedagogical internship, widely used in foreign countries.*

***Ключевые слова:*** *молодые педагоги, повышение квалификации, профессиональный стандарт, профессиональная компетентность.*

***Keywords:*** *young teachers, professional development, professional standard, professional competence.*

В настоящее время вопросам становления профессионализма молодых педагогов посвящено значительное количество исследовательских работ и стратегических документов. Так, в начале масштабной модернизации российского образования, проект профстандарта педагога указывал на особую роль педагога как ключевой фигуры реформирования образования, когда ведущим качеством личности и показателем профессионализма педагога «становится умение учиться, которые учитель должен постоянно демонстрировать своим ученикам» [1]. Независимо от стажа и опыта работы к деятельности успешного профессионала относятся такие характеристики как ответственность и самостоятельность, готовность к переменам, мобильность, способность к принятию решений.

Кроме того, начиная с первого дня работы от молодого педагога ожидаются высокий профессионализм, результативность, умение быстро реагировать на возникающие трудности,

равно как и от педагога, имеющего большой профессиональный опыт. Перечисленные качества относятся к профессиональной компетентности педагога, которые также обозначены в нормативно-правовой документации, профстандарте педагога и в должностных инструкциях.

Утвержденный в 2013 году профессиональный стандарт педагога требует от педагогов (независимо от стажа работы) выполнения целого ряда трудовых функций, таких как умение разрабатывать и реализовывать программы, осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с требованиями образовательных стандартов, формировать универсальные учебные действия, применять современные педагогические технологии, владеть формами и методами обучения, такими как проектная деятельность, лабораторные эксперименты, полевая практика и т. п. [2]. При этом, как предполагал проект данного документа, компетенция «учить учиться» должна проходить красной нитью через всю профессиональную деятельность педагога.

Однако, как свидетельствуют результаты исследований, «молодой специалист в начале своей работы имеет достаточные знания, но недостаточные умения, поэтому является необходимостью оказание постоянной методической помощи молодым учителям» [3, с. 359]. Молодой педагог «требует к себе особого внимания со стороны педагогического коллектива. Молодые учителя, которые не получили поддержки от коллег и администрации, чувствуют себя брошенными на произвол судьбы, от столкновения с реальностью школьной жизни они нередко испытывают настоящий шок» [4, с. 45].

Обучение в вузе дает начальный (часто исключительно теоретический) опыт профессиональной деятельности, что в дальнейшем подразумевает овладение навыками в постдипломном образовании.

Как указывают исследователи, одной из причин затруднений в развитии профессиональных компетентностей у молодых педагогов является недостаточное количество учебных часов, предусматривающих практическое обучение будущих педагогов, возможность участия в научно-методической, культурно-просветительской, управленческой деятельности в системе образования. Исследования также показывают, что за время обучения молодые педагоги «ни разу не участвовали в работе методического объединения, педагогического совета, родительского собрания, педагогического консилиума и т. д.» [5, с. 74], тогда как молодой педагог кроме знаний должен обладать не только этими знаниями, но и уметь организовывать такие мероприятия на практике. При этом становится очевидным, что перечисленные умения, как и компетенция «учить учиться» могут быть освоены исключительно в активно-деятельностном подходе к обучению молодого педагога.

Таким образом, существующая проблема становления профессионализма молодого педагога имеет несколько аспектов (недостающий практический опыт, страх перед неизвестностью, неустойчивые коммуникации, неумение выстраивать взаимодействие с участниками образовательных отношений и т. п.) и связана с дефицитарным характером практического овладения компетенциями, в том с использованием ресурсов повышения квалификации (постдипломного образования, непрерывного образования педагогов).

Перечисленные необходимые навыки и профессиональные качества могут быть наработаны только посредством практической деятельности, в том числе в период повышения квалификации, которое дает возможности развития профессиональной компетентности, а не только устранения знаниевых дефицитов педагогов.

Не вызывает сомнений, что для достижения эффективного уровня решения профессиональных задач необходимо регулярное повышение квалификации в активно-деятельностной форме.

Как указано в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», «квалификация – это уровень знаний, умений, навыков и компетенций, характеризующий подготовленность к выполнению определенного вида профессиональной деятельности» [6].

Э. Ф. Зеер рассматривает квалификацию как «готовность работника к качественному выполнению конкретных функций» [7, с. 14]. В. Р. Веснин акцентирует внимание на том, что именно «опыт и практика увязывают навыки, знания и умения воедино, формируя квалификацию» [8, с. 57].

Педагогическая энциклопедия среди функций и задач повышения квалификации выделяет также «задачи, связанные с обновлением и расширением профессиональных знаний, и с непрерывным самообразованием, направленным на формирование педагогического мастерства, реализацию творческого потенциала» [9, с. 236].

Резюмируя, можно отметить, что квалификация педагога определяется уровнем общих и специальных знаний, стажем и опытом работы, а также наличием профессионально-личностных качеств, которые должны непрерывно совершенствоваться.

В этом смысле повышение квалификации педагогов является «непрерывным процессом, включающим взаимосвязь обучения и самообразования. Это углубление и систематизация профессиональных знаний, развитие практических умений в связи с необходимостью освоения новых способов решения профессиональных задач» [10, с. 259–264]. Особую важность такой подход приобретает для молодых педагогов.

Если обратиться к понятию «молодой специалист», то в Трудовом Кодексе оно не установлено. Также его не имеется ни в одном другом федеральном законе. В некоторых открытых источниках выделяются следующие критерии статуса молодого специалиста.

1. Возраст не превышает 35 лет.

2. Наличие высшего или среднего профессионального образования.

3. После получения диплома первая трудовая деятельность должна осуществляться в государственной образовательной организации.

Таким образом, формально статус молодого педагога не закреплен. Тем не менее, исследователи выделяют данную категорию специалистов на основе обширной педагогической практики, демонстрирующей необходимость специально организованного сопровождения молодых педагогов.

Так, Л. М. Митиной представлены результаты годичного лонгитюдного исследования, в котором проводился анализ отношения к своей работе и профессии молодых педагогов: «наибольшие трудности начинающие педагоги переживают в середине учебного года: почти у всех в это время снизились показатели самооценки, отношения к людям, к профессии, эмоциональной устойчивости, оптимизма. С кризисом данного периода справились молодые учителя с выраженной гуманистической направленностью, которых отличает потребность в совершенствовании собственных способов поведения, деятельности и профессионально значимых личностных качеств» [11, с. 199].

Отсюда можно заключить, что система повышения квалификации педагогов, при условии приоритетного использования деятельностных методов, способна решать такие задачи как придание гуманистического характера деятельности молодого педагога, направленность на совершенствование профессионально-личностных качеств, привитие активной преобразующей позиции учителя. Первоочередное значение это имеет и для молодого специалиста.

Таким образом, повышение квалификации, являясь одной из задач дополнительного профессионального образования, призвано не только обновлять и расширять профессиональные знания, но и способствовать развитию профессиональной компетентности педагога.

Еще С. Т. Шацкий большое внимание уделял повышению уровня профессиональной подготовки педагогов. «Эта работа, как и работа педагогических институтов, должна проходить в трех направлениях: научно-исследовательском, курсовом (по подготовке студентов и переподготовке учителей) и практическом» [12, с. 689–690].

А. К. Маркова в своей работе «Психология профессионализма» обозначает, что «…основы профессионализма закладывает в человеке общество, которое постоянно обучает работника в течение его жизни. Но окончательно формирует и шлифует себя как профессионала сам человек, который стремится определить свою индивидуальную профессиональную «нишу», вырабатывает оптимальные для себя индивидуальные эталоны и стратегии профессионального поведения» [13, с. 3].

Любопытное исследование представляет Е. Г. Черникова, выделяя среди молодых педагогов три типа. Так, первый тип «молодых педагогов – «учитель-начальник» – рассматривает ученика как объект педагогического воздействия, единолично принимает решения, устанавливает жесткий контроль. Для педагогов

данного типа характерны низкая удовлетворенность профессией и профессиональная неустойчивость.

«Учитель-партнер» рассматривает ученика как равноправного партнера в совместном поиске знаний. Учитель привлекает учеников к принятию решений, поощряет самостоятельность суждений. Учителя этого типа, как правило, справляются со своей ролью.

А «неопределившиеся» характеризуется большей направленностью на результат, чем на ученика. Эти педагоги испытывают ощущение профессиональной неполноценности, отсутствие собственного индивидуального стиля педагогической деятельности» [14, с. 21–22].

Ценной данная информация в рамках настоящего исследования представляется по той причине, что в рамках повышения квалификации молодых педагогов могут быть найдены отдельные подходы для каждого из представленных исследователем типов. Эти подходы способны через деятельностные формы работы во время краткосрочного обучения и отработки необходимых навыков, изменять тип взаимодействия учителя с учениками.

Аналогичное социологическое исследование показывает, что:

– «молодые педагоги в первые годы работы обременены проблемой освоения первичных профессиональных умений и навыков, особенно академических, коммуникативных и организаторских;

– молодые учителя обладают низкой степенью сформированности профессиональных и инструментальных умений и навыков, но в то же время они более активны, эмоциональны и отзывчивы;

– молодые учителя имеют достаточное представление о профессионально значимых качествах, но достаточно низко оценивают собственные профессиональные знания и умения» [15, с. 111].

Таким образом, молодые педагоги – это категория учителей, имеющая достаточные знания, но недостаточные умения, требующая постоянной методической поддержки, а также совершенствования собственной профессиональной компетентности.

Следует отметить, что у современных молодых педагогов отношение к обучению заметно изменилось. Наблюдения показывают, что педагоги прошлых десятилетий проявляли больший творческий настрой и осваивали профессию исходя из творческих поисков себя в профессии, то сегодня наблюдается возрастание интереса и желания включаться в образовательные проекты. Возможно, эта тенденция связана с тем, что процесс модернизации и стандартизации образования предполагает освоение иных способов деятельности, чем это было 20 и более лет назад.

Тем не менее, повышение квалификации педагога зачастую представляет собой теоретизированные курсы без практики применения знаний, тогда как современная эффективная модель системы повышения квалификации должна быть нацелена на использование практических, деятельностных форм развития профессиональных и личностных качеств молодых педагогов.

Одной из таких форм может быть педагогическая интернатура, широко применяемая в зарубежных странах. К примеру, в Америке распространен годичный курс стажерской практики выпускников. Такая практика «используется с целью доведения до высокого уровня профессиональных умений, необходимых для самостоятельной работы в школе, и закрепления теоретических знаний, полученных на предыдущих курсах. Профессиональная подготовка учителей в Германии и Франции также подразумевает двухлетнюю педагогическую практику. В Великобритании каждому выпускнику педагогического вуза назначается стажировка («вхождение в должность») по месту устройства на работу сроком на 1 год, в течение которого за стажируемым наблюдают инспектора Министерства образования и дают заключение о целесообразности привлечения стажера к педагогической деятельности» [16, с. 36–39].

Часто в зарубежных системах постдипломного педагогического образования можно встретить такую форму стажировки как «педагогическая интернатура». В России вопрос о введении интернатуры для учителей в форме обязательной годичной педагогической практики после окончания вуза впервые был поставлен в 2008 году. Тем не менее, данная форма постдипломного педагогического образования до сих пор не применяется в нашей стране.

Однако российская система повышения квалификации (непрерывного образования педаго-

га) может быть ориентирована на такие формы работы как институт педагогического наставничества, активно пропагандируемого в настоящее время, социальное проектирование в ходе повышения квалификации молодых педагогов, стажировки, тренинги личностного роста и другие формы интерактивного взаимодействия, позволяющие обучающимся накапливать собственный социальный и профессиональный опыт.

Односторонняя практика педагогических стажировок зарекомендовала себя для педагогов, имеющих опыт педагогической деятельности не менее 5 лет. Так, на стажировочных площадках, имеющих место в системе повышения квалификации в нашей стране, отрабатываются хорошо освоенные навыки, что для молодого педагога не является его уровнем профессиональной деятельности. Поэтому для молодых педагогов (практикующих первые месяцы или несколько лет) необходимо сочетание разных форм работы, в том числе по запросам. В том числе упомянутое выше исследование Е. Г. Черниковой о типах педагогов подводит к выводу, что использование стажировок для молодых педагогов должно носить психолого-педагогическую направленность.

Также следует отметить, что современные тенденции развития у педагогов и обучающихся мягких компетенций (soft skills) – навыков, необходимых в личной и профессиональной деятельности (как, например, умение учиться) не отрицают необходимость овладения «твердыми навыками» (hard skills). К последним в разрезе настоящей работы можно отнести освоение педагогами требуемых навыков на практике. Именно практический опыт развивает профессиональные качества, необходимые педагогу для выполнения обязанностей и соответствия требованиям нормативно-правовой документации и профессиональных стандартов.

Не представляется возможным также освоение профессии без овладения «твердыми навыками».

И в целом, именно «присвоение» знаний через практическое овладение, становится опытом деятельности. В каком-то смысле каждый педагог должен заново «изобрести велосипед», чтобы полученный опыт стал личностно значимым, актуальным и осмысленным. Исходя из такого осмысления, педагог будет получать профессиональную устойчивость и уверенность в своих действиях.

Освоение профессии исключительно на основе «мягких навыков» впоследствии может оборачиваться профессиональной некомпетентностью в области содержания педагогической деятельности.

При этом традиционная модель повышения квалификации, сложившаяся в постперестроечные годы и связанная с непрерывной модернизацией образования, не позволяет молодому педагогу включаться в процесс профессионального совершенствования на основе деятельностных технологий. Смещение в постдипломном педагогическом образовании акцента на практическое овладение компетенциями позволит повышать уровень профессиональной компетентности молодых педагогов и решать такие проблемы как недостающий практический опыт, страх перед неизвестностью, неустойчивые коммуникации, неумение выстраивать взаимодействие с участниками образовательных отношений.

Проблема становления профессионализма молодого педагога и развития его профессиональных компетенций может быть решена с внедрением в систему повышения квалификации практических модулей по овладению компетенциями, такими как педагогическая практика, педагогическая интернатура, психолого-педагогические стажировки.

Таким образом, в системе непрерывного образования педагогов на сегодняшний день сложилась насущная необходимость учить на основе актуальных деятельностных форм. Именно эти формы должны занять главенствующие позиции в системе повышения квалификации педагогов, т. к. чтобы педагог был способен учить учиться – необходимо его самого включать в соответствующую деятельность. Усвоение знаний на практическом уровне может обеспечить их качественное постижение и последующую передачу учащимся навыков, которые учитель должен постоянно демонстрировать своим ученикам.

**Библиографический список:**

1. Профессиональный стандарт педагога (проект). – URL: www.minobr.orb.ru/pedkadr /2013-proekt-prof-st-ped.doc (дата обращения: 24.09.2019). – Текст : электронный.

2. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)». Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н (редакция с учетом изменений и дополнений на 5 августа 2016 года) // Портал ГАРАНТ.РУ. – URL: https://base.garant.ru/70535556/ (дата обращения: 24.09.2019). – Текст : электронный.

3. Дубовицкий, И. Н. Профессиональное становление молодого педагога как психолого-педагогическая проблема / И. Н. Дубовицкий, Н. Н. Уварова // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 2 (69). – С. 358–359. – Текст : непосредственный.

4. Бочарова, Ю. Ю. Управление адаптацией и профессиональным развитием молодых педагогов общеобразовательной школы / Ю. Ю. Бочарова, Л. В. Коматкова // Вестник Красноярского педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2017. – № 2 (40). – С. 44–48. – Текст : непосредственный.

5. Черникова, Е. Г. Состояние и противоречия социально-профессиональной адаптации молодых педагогов: социологический анализ : монография / Е. Г. Черникова. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2010. – 184 с. – Текст : непосредственный.

6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» : текст с изменениями и дополнениями на 2019 год. – Москва : Эксмо, 2019. – 224 с. – Текст : непосредственный.

7. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. – 2-е изд., испр. и доп. / Э. Ф. Зеер. – Москва : Академия, 2013. – 416 с. – Текст : непосредственный.

8. Веснин, В. Р. Практический менеджмент персонала : пособие по кадровой работе / В. Р. Веснин. – Москва : Юристъ, – 2001. – 496 с. – Текст : непосредственный.

9. Педагогическая энциклопедия / ред.: И. А. Каиров (глав. ред.), Ф. Н. Петров (глав. ред.) [и др.]. – Т. 4. – Москва, 1968. – С. 689–690. – Текст : непосредственный.

10. Педагогика профессионального образования: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков и др. ; под. ред. В. А. Сластёнина. – Москва : Академия, 2004. – 368 с. – Текст : непосредственный.

11. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – Москва : Академия, 2004. – 320 с. – Текст : непосредственный.

12. Орлова, С. Л. Пути и средства повышения результативности подготовки учителя на курсах повышения квалификации в условиях реализации компетентностного подхода в образовании / С. Л. Орлова // Вектор науки ТГУ. – 2011. – № 3 (6). – С. 235–239. – Текст : непосредственный.

13. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – Москва : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 313 с. – Текст : непосредственный.

14. Черникова, Е. Г. Состояние и противоречия социально-профессиональной адаптации молодых педагогов: социологический анализ : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата социальных наук : 22.00.04 / Черникова Елена Геннадьевна. – Екатеринбург, 2008. – 24 с. – Текст : непосредственный.

15. Черникова, Е. Г. Профессионально значимые качества глазами молодых учителей (по материалам социологического исследования) / Е. Г. Черникова, С. В. Рослякова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 5. – С. 107–112. – Текст : непосредственный.

16. Геворкян, Е. Н. Интернатура как форма организации последипломной практики в системе высшего профессионального образования / Е. Н. Геворкян, А. И. Савенков, И. В. Егоров и др. // Вестник МГПУ. – 2013. – № 2 (24). – С. 32–43. – Текст : непосредственный.

**References:**

1. *Professional standards for teacher (project)* [Professional'nyj standart pedagoga (proekt)] Available at: www.minobr.orb.ru/pedkadr/2013-proekt-prof-st-ped.doc (accessed date: 09/24/2019).

2. Professional standard Teacher (pedagogical activity in preschool, primary General, basic General, secondary General education) (teacher, teacher). Approved by the order of the Ministry of labor and social protection of the Russian Federation from 18 October 2013 No. 544n Available at:

https://base.garant.ru/70535556/ (accessed date: 09/24/2019).

3. Dubovitsky I. N., Uvarova N. N. *Professional formation of a young teacher as a psychological and pedagogical problem* [Professional'noe stanovlenie molodogo pedagoga kak psihologo-pedagogicheskaya problema] World of science, culture, education, 2018, No. 2 (69), pp. 358–359.

4. Bocharova Y. Y., Komarkova L. V. *Managing adaptation and professional development of young teachers of the secondary school* [Upravlenie adaptaciej i professional'nym razvitiem molodyh pedagogov obshcheobrazovatel'noj shkoly] Bulletin of Krasnoyarsk state pedagogical University, 2017, No. 2 (40), pp. 44–48.

5. Chernikova E. G. *State and contradictions of social and professional adaptation of young teachers: sociological analysis: monograph* [Sostoyanie i protivorechiya social'no-professional'noj adaptacii molodyh pedagogov: sociologicheskij analiz: monografiya], Chelyabinsk: publishing House of Chelyabinsk, 2010. 184 p.

6. Federal law “About education in the Russian Federation”: text with amendments and additions for 2019 [Federal'nyj zakon “Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii”], Moscow, 2019. 224 p.

7. Zeer E. F. *Psychology of vocational education: textbook for students* [Psihologiya professional'nogo obrazovaniya : uchebnik dlya studentov], 2013. 416 p.

8. Vesnin V. R. *Practical personnel management: manual on personnel work* [Prakticheskij menedzhment personala: Posobie po kadrovoj rabote], 2001. 496 p.

9. Kairov I. A. *Pedagogical encyclopedia* [Pedagogicheskaya enciklopediya], 1968, pp. 689–690.

10. Belozertsev E. P., Ganeev A. D., Pashkov A. G. *Pedagogy of professional education* [Pedagogika professional'nogo obrazovaniya], Moscow: Publishing center “Academy”, 2004. 368 p.

11. Mitina L. M. *Psychology of work and professional development of teachers* [Psihologiya truda i professional'nogo razvitiya uchitelya], Moscow: Publishing center “Academy”, 2004. 320 p.

12. Orlova S. L. *Ways and means of improving the effectiveness of teacher training in refresher courses in terms of the implementation of the competence approach in education* [Puti i sredstva povysheniya rezul'tativnosti podgotovki uchitelya na kursah povysheniya kvalifikacii v usloviyah realizacii kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii], Vector of science TSU, 2011, No. 3 (6), pp. 235–239.

13. Markova A. K. *Psychology of professionalism* [Psihologiya professionalizma], Moscow, 1996. 313 p.

14. Chernikova E. G. *State and contradictions of social and professional adaptation of young teachers*: *sociological analysis*: autoref. dis. kand. soc. sci. [Sostoyanie i protivorechiya social'no-professional'noj adaptacii molodyh pedagogov: sociologicheskij analiz : avtoreferat dissertacii na soiskanie uchyonoj stepeni kandidata social'nyh nauk], Yekaterinburg, 2008. 24 p.

15. Chernikova E. G., Roslyakova S. V. *Professionally significant qualities through the eyes of young teachers (based on sociological research)* [Professional'no znachimye kachestva glazami molodyh uchitelej (po materialam sociologicheskogo issledovaniya)], Bulletin of Chelyabinsk state pedagogical University, 2016, No. 5, pp. 107–112.

16. Gevorkyan E. N., Savenkov A. I., Egorov I. V., Vachkova S. N. *Internship as a form of organization of post-graduate practice in the system of higher education* [Internship as a form of post-graduate practice in higher professional education], Bulletin of Moscow state pedagogical University, 2013, No. 2 (24), pp. 32–43.

# *Исследования молодых ученых*

УДК 378.091.398

## Принципы совершенствования профессионального мастерства учителей общеобразовательных организаций в процессе повышения квалификации

**З. З. Серганова**

## Principles of professional skills improving of general education organizations teachers in the advanced training process

**Z. Z. Serganova**

***Аннотация.*** *Актуальность обозначенного вопроса диктуется высокими социальными запросами к современной педагогической деятельности. Несомненно, что динамичные процессы в обществе обязуют учителя готовить социально активных и адаптированных в будущем учащихся. Для этого самому учителю важно непрерывно профессионально развиваться, стремиться к достижению высокого уровня профессионального мастерства. Процесс повышения квалификации рассматривается в качества важной базы для такого развития учителя. Научные и прикладные данные свидетельствуют о том, что сегодня требуется обновление форм и содержания курсов повышения квалификации учителей. В этой связи проводится обзор научной литературы с целью поиска актуальных форм, методов, средств и содержания курсов повышения квалификации. На основе исследования научных источников и анализа реальной педагогической практики предлагаются принципы совершенствования профессионального мастерства учителей общеобразовательных организаций. Первый принцип предполагает интеграцию традиционных и современных технологий обучения. Второй принцип ориентирован на создание комфортных условий обучения для учителей. Третий принцип направлен на учет профессиональных перегрузок учителей с целью создания возможности восстановления в процессе обучения. Четвертый принцип ориентирует на применение в процессе повышения квалификации способов взаимодействия, ориентированных на жизненные и профессиональные обстоятельства педагогов. Пятый принцип включает направленность преподавателей системы дополнительного профессионального образования на профессиональное развитие. Реализация данных принципов будет способствовать совершенствованию профессионального мастерства учителей общеобразовательных организаций в процессе повышения квалификации.*

***Abstract.*** *The relevance of this issue is dictated by the high social demand for modern pedagogical activities. There is no doubt that dynamic processes in society oblige teachers to train socially active and future-adapted students. For this purpose, it is important for the teacher himself to continuously develop professionally, to strive to achieve a high level of professional excellence. The process of advanced training is seen as an important basis for such teacher development. Scientific and applied data show that the form and content of teacher advanced training courses now need to be updated. In this regard, a review of the scientific literature is being carried out with a view to finding relevant forms, methods, tools and contents of advanced training courses. The principles of improvement of professional skills of teach-*

*ers of the general educational organizations are offered on the basis of the research of scientific sources and the analysis of the real pedagogical practice. The first principle is the integration of traditional and modern learning technologies. The second principle is aimed at creating a comfortable learning environment for teachers. The third principle aims to take into account the professional overload of teachers in order to allow for recovery in the learning process. The fourth principle focuses on the use in the process of professional development of methods of interaction, focused on the life and professional circumstances of teachers. The fifth principle includes the orientation of teachers in the system of additional professional education to professional development. Implementation of these principles will contribute to the improvement of professional skills of teachers of general education organizations in the process of increasing the quantification.*

***Ключевые слова:*** *учитель, совершенствование профессионального мастерства, повышение квалификации, система дополнительного профессионального образования, преподаватель, профессиональный стандарт, образовательные технологии.*

***Keywords:*** *teacher, professional skills improvement, advanced training, system of additional professional education, teacher, professional standard, educational technologies.*

На современном этапе существования общества важным условием успешности личности выступает ее непрерывное совершенствование. Обучение в течение всей жизни рассматривается как необходимое требование к любому специалисту. В этой связи в системе образования происходит частое реформирование. Оно ориентированно на повышение качества российского образования, с целью подготовки обучающихся к эффективной профессиональной деятельности и личностной самореализации в дальнейшем. Для того чтобы подготовить ребенка к успешной взрослой жизни, учителю важно самому соответствовать требованиям времени и выбранной профессиональной деятельности.

Сегодня учителю требуется владение компетенциями не только в области методики и дидактики. Его знания должны включать достаточно широкий спектр, затрагивающий области социологии, философии, медицины, права. Отдельное внимание уделяется психологическим знаниям и владению современными образовательными технологиями, включая цифровые. Все эти требования прописаны в документах, строго регламентирующих деятельность современного учителя. К ним можно отнести профессиональный стандарт педагога [1], федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»[2]. Кроме прочего, в Государственной программе РФ «Развитие образования» также подчеркивается роль профессионального совершенствования педагога. В проекте этой программы «Учитель будущего» ставится задача вхождения нашей страны в число 10 ведущих стран мира в аспекте качества общего образования. Планируется достичь таких результатов к 2024 году путем внедрения национальной системы профессионального роста педагогов. Причем такая система должна охватывать не менее 50% учителей школ [3].

Все это указывает на то, что сегодня особенно важно ориентировать учителей на процесс совершенствования своей педагогической деятельности, развития ее качества до уровня профессионального мастерства. Кстати, данные выводы подтверждаются и учеными. Так, С. Д. Якушева, давая определение понятию «педагог-мастер», рассматривает его как специалиста высокой культуры, который в совершенстве владеет преподаваемой дисциплиной. Кроме того, он знает методику обучения и воспитания, а также обладает не только психологическими знаниями, но и «…знаниями в различных отраслях науки и искусства» [4, с. 17].

На сегодняшний день существуют многочисленные варианты профессионального обучения педагога, в процессе которого совершенствуется его мастерство. Развитие цифрового пространства дает педагогам возможность обучаться дистанционно в удобное время и в краткие сроки.

Такое обучение рассматривается как новая форма информационно-педагогической среды [5]. Среди современных форм повышения квалификации выделяются не только дистанционное обучение, но и электронное, модульное и проектное. Приоритет отдается практическим формам обучения, например стажировкам. Также активно внедряются персонифицированные формы повышения квалификации [6]. Большинство программ, которые предлагают

различные образовательные организации, повышающие квалификации учителей, ориентированы на короткие сроки. Это обусловлено загруженностью современного человека, особенно педагога. Варианты совершенствования профессионального мастерства в условиях самой образовательной организации также вполне уместны [7]. В данном случае речь идет о школе как самообучающей организации. Итак, можно отметить, что повышение квалификации учителя сегодня приобретает многообразные формы. Однако являются ли они фактором, определяющим совершенствование профессионального мастерства учителя?

Чтобы проанализировать реальную практику повышения квалификации учителей, мы провели анкетирование. Оно предполагало выяснить, насколько существующий формат повышения квалификации педагогов способствует совершенствованию их профессионального мастерства. Анкетирование проводилось анонимно, в исследовании приняли участие 75 учителей общеобразовательных организаций.

Обнаружилось, что только 18,7% респондентов связывают повышение квалификации с возможностью совершенствования своего профессионального мастерства. Большая часть опрошенных учителей (54,7%) лишь частично видят в курсовой подготовке реальные перспективы становления и развития своего профессионального мастерства. Наконец, 26,6% учителей указали, что курсы повышения квалификации в малой степени способствуют их профессиональному совершенствованию.

Среди недостатков системы повышения квалификации учителя выделили следующие:

– разрыв научной теории и реальной педагогической практики (66,7%);

– сложные научные термины, затрудняющие понимание информации (25,3%);

– недостаточная компетентность преподавателей учреждений дополнительного профессионального образования (37,3%);

– слабое обновление информации с учетом современных общественных процессов (33%);

– преобладание теоретического материала над практическими формами работы (53,3%);

– неполный учет особенностей обучения взрослых слушателей (41,3%);

– высокий контроль, формальный стиль обучения (24,0%).

Полученные данные не противоречат результатам исследований, ранее проведенных другими учеными. Они также говорят о различных недостатках современной системы повышения квалификации педагогических и управленских кадров. Так, в исследовании А. А. Коростелева указываются такие претензии педагогов к их обучению как: слабая связь информации с практической деятельностью, неудобное расписание, отсутствие учета потребностей слушателей, слабая «обратная связь» с аудиторией, недостаточная компетентность преподавателей, слишком мало или много занятий [8]. Н. В. Колпакова, рассматривая проблемы повышения квалификации учителя, говорит о необходимости формирования методологической компетентности педагога и возникающих при этом сложностях [9]. Система повышения квалификации требует доработки не только в аспекте работы с учителями, но и руководителями общеобразовательных организаций. Исследования показывают, что практики подготовки специалистов системы образования не в полной мере соответствуют требованиям федеральных государственных образовательных стандартов различных уровней образования [10].

Итак, повышение квалификации педагога требует совершенствования для того, чтобы их профессиональное мастерство формировалось в полной мере. Поэтому важно изучить исследования, которые выделяют условия, формы, приемы, средства совершенствования профессионального мастерства педагогов и представителей других профессий.

К примеру, Н. С. Ерукова предлагает повышать профессиональное мастерство специалистов управления сферы туризма средствами деловой коммуникативной игры [11]. Т. Д. Пшеничникова считает важным использовать метод проектов для формирования профессионального мастерства муниципальных служащих [12]. Если говорить о педагогических работниках, то также предлагаются различные решения, способствующие совершенствованию профессионального мастерства.

И. Ю. Данилина рекомендует использовать туристско-краеведческую деятельность для повышения профессионального мастерства учителя географии [13]. И. А. Мушкина признает значимость педагогической рефлексии для дан-

ного процесса [14]. О. И. Радомская с целью повышения профессионального мастерства учителя изобразительного искусства предлагает применять интегрированные технологи [15]. Ю. П. Тимофеев считает значимым использовать видеотренинг, но при выявлении сформированности и дальнейшего развития профессионального мастерства у студентов [16].

Итак, можно заметить, что ученые рассматривают различные варианты для совершенствования профессионального мастерства специалистов. Их эффективность научно доказана и практически обоснована. Однако важно выбирать те формы, которые считаются наиболее эффективными в современных условиях повышения квалификации учителей.

В этой связи уместно будет обратиться к работе Т. А. Удаловой. Она говорит о том, что традиционные лекции в наш век технологий уже не могут быть продуктивными, они не успевают за внедряемыми в обществе инновациями. Данный автор подчеркивает, что в связи с увеличением скорости передачи информации важно инициировать создание и применение новых способов обучения. Т. А. Удалова предлагает ориентировать педагогов на инновационные технологии, онлайн-площадки для обмена опытом учителей различных регионов [17].

Все эти выводы должны учитываться в процессе повышения квалификации современных учителей. Однако мы считаем, что важно сохранять некую меру в сочетании инновационных и традиционных подходов в обучении педагогов. При этом учитывать не только форму, но и содержание обучения учителей. Последнее также важно ориентировать на современные общественные тенденции и само состояние учителя.

Исходя из этого, выделим первый принцип совершенствования профессионального мастерства учителя в процессе повышения квалификации. Он заключается в интеграции традиционных и современных технологий обучения, связанных с применением возможностей цифрового пространства.

Кстати, в нормативных документах акцент делается на требованиях к профессиональной деятельности учителя [1; 2]. Но, чтобы соответствовать данным требованиям, учителю важно не только знать педагогику, психологию, инновации, но еще иметь хорошее психологическое и физическое здоровье. Во многих исследованиях поднимается тема сохранения этого здоровья, профилактики эмоционального выгорания [18; 19; 20].

Это вполне обоснованно, так как работа учителя достаточно насыщенна различными педагогическими ситуациями, отношениями и процессами. При этом в ранее отмеченных нормативных документах, относящихся к профессиональной деятельности учителя, говорится о высоком стандарте качества его деятельности во многих направлениях. Вместе с тем сегодня статус учителя несколько иной, нежели раньше. Учащиеся и их родители все чаще проявляют потребительскую позицию, обвиняют учителя в недостатках успеваемости ученика. Педагог кроме прочего вынужден работать не только с учащимися, но и с различными документами, заниматься планированием и отчетностью (в бумажном и электронном виде). Также учителя обязывают участвовать в творческих конкурсах, публиковать свои материалы.

Т. С. Соловьева, характеризуя статус современного учителя, отмечает его социальную незащищенность и уязвимость. В ее исследовании говорится о том, что по сравнению с зарубежными коллегами нагрузка у российского учителя больше, а оплата меньше. Также этим автором выделяется отрицательная динамика привлекательности учительской профессии, с 1960 года в нашей стране [21]. Несомненно, что это является серьезным профессиональным демотиватором и сказывается на качестве работы и жизни учителя. В результате чего у педагога нет ориентации на совершенствование своего профессионального мастерства.

Мы считаем также важным учитывать высказанные позиции, выстраивая повышение квалификации учителей. А именно процесс обучения не должен быть энергозатратным для педагога. Кроме этого, он должен давать возможность получить знания не только по развитию обучающихся, но и по саморазвитию в профессиональном и личностном плане. На курсах повышения квалификации учителю целесообразно и работать (активно учиться), и отдыхать (учится в расслабленном состоянии). Причем, если он получает положительные эмоции от обучения, то даже напряженный учебный процесс не воспринимается трудоемким.

Возвращаясь к проведенному нами опросу педагогов, касающегося особенностей современного повышения квалификации учителя представим еще одни данные. На вопрос: «Какие ассоциации у Вас возникают в связи с эффективным обучением педагогов?» назывались такие признаки, как «интересное», «полезное», «легкое», «современное», «динамичное», «практико-ориентированное» и др. Поэтому важно понимать, что учитель хочет учиться и развиваться, но в комфортных для себя условиях.

Из данных рассуждений образуется второй принцип совершенствования профессионального мастерства учителя – создание комфортных условий обучения (благоприятный климат в группе, интересные подходы).

Также мы считаем, что для сохранения психического и физического здоровья педагога необходимо включать в процесс обучения соответствующие здоровьесберегающие технологии. К сожалению, среди учителей распространены различные заболевания, связанные с профессиональной деятельностью.

По результатам исследования О. Ф. Жукова, Н. С. Россошанской, только 32% учителей считают себя здоровыми. Интересным и в то же время печальным является тот факт, что только 2,8% учителей обращаются за врачебной помощью. У более половины педагогов обнаруживается повышенный индекс массы тела [22].

Это говорит о том, что учитель доводит себя до изнеможенного состояния и не пытается выйти из него. Поэтому процесс обучения будет полезным, если включит в себя формирование знаний по укреплению здоровья педагога. Когда учитель почувствует ценность указанных знаний, он изменит отношение и к процессу обучения и к собственному состоянию. Тем самым повысится мотивация к совершенствованию своей личности. Итак, в качестве третьего принципа совершенствования профессионального мастерства учителя можно выделить следующий: применение методов повышения квалификации, учитывающих профессиональные перегрузки учителя и дающие возможность восстановиться в процессе обучения.

Вместе с тем описанные особенности касаются в общем личности и деятельности педагога. Если говорить о частностях, то их может быть достаточно много. У каждого учителя и педагогического коллектива отдельной школы своя личная и профессиональная ситуация. Если она будет приниматься во внимание, то это также окажет существенное влияние на отношение учителя к обучению.

Так у учителя из сельской местности могут возникать трудности, связанные с выездом на курсы повышения квалификации. Для них более удобным может быть дистанционный вариант обучения, лекции онлайн или по скайпу. Такой формат будет в большей мере способствовать совершенствованию профессионального мастерства, нежели очный, так как наиболее приемлемый для учителя.

Если тема повышения квалификации универсальна, она может быть полезна всему педагогическому коллективу. Это чаще всего межпредметные знания, связанные с формированием правовой, педагогической, психологической, методической, коммуникативной компетентностью. Приезд такого коллектива (если он из удаленной территории) на курсы также может быть достаточно затратным. Тогда вполне уместен будет выезд преподавателя в территорию для обучения педагогического коллектива определенной общеобразовательной организации. Обсуждение вопросов, близких для одного педагогического коллектива также может выступать основой совершенствования профессионального мастерства учителя.

Еще одним аспектом в повышении квалификации педагогов является учет гендерных или возрастных особенностей и связанных с ними жизненных ситуаций. Многие женщины привязаны к семейному фактору (маленькие дети, другие родственники, требующие ухода). Соответственно организаторам курсов и преподавателям необходимо входить в положение обучающихся. К примеру, молодой маме необходимо забрать ребенка из детского сада или заняться уходом за больным близким. Если преподавать будет препятствовать этому, ссылаться на регламент обучения, он может спровоцировать конфликтную ситуацию. В целом он получит отрицательную оценку от слушателей и их неготовность профессионально совершенствоваться в таких условиях.

Вместе с тем не стоит идти на поводу у так называемых «предприимчивых» педагогов. Если обнаруживается явный обман или скрытая манипуляция, приводящая к прогулам, необхо-

димо это пресекать Слушателям стоит дать понять, что есть определенные нормативные требования к процессу повышения квалификации.

Поэтому выскажем еще один принцип – использование в процессе повышения квалификации учителей способов взаимодействия, ориентированных на жизненные и профессиональные обстоятельства педагогов.

Таким образом, существует множество непредвиденных жизненных ситуаций, к которым преподаватель, повышающий квалификацию учителей, должен быть готов. Также вполне уместно уметь разрешать такие ситуации правильно с нормативной, этической, психолого-педагогической точки зрения. Это говорит уже о профессиональном мастерстве преподавателя. То есть мы указываем на важную позицию: чтобы совершенствовать профессиональной мастерство учителя, самому преподавателю необходимо развиваться.

Совершенствовать свое профессиональное мастерство преподавателю курсов повышения квалификации важно еще и для того, чтобы учитывать индивидуальные особенности учителей. Они также влияют на процесс восприятия, усвоения и применения транслируемых знаний. Здесь речь идет о возрастных и индивидуальных особенностях педагогов. Среди индивидуальных явлений личности можно назвать тип темперамента, проявления характера, способности и пр. Профессиональным мастерством преподавателя можно назвать умение принимать во внимание все эти аспекты.

Таким образом, мы приходим к важному выводу, согласно которому совершенствовать профессиональное мастерство учителя должны высоко квалифицированные преподаватели системы дополнительного профессионального образования. Таким преподаватели также необходимо проходить обучение в различных вариантах и формах по актуальным направлениям отечественного и зарубежного образования. Причем считаем значимым для них быть ориентированными как на науку, так и на практику. Кроме того, преподавателю важно знать и применять андрагогические принципы обучения. То есть понимать особенности обучения взрослых людей, занимающихся педагогической деятельностью.

Это утверждение служит основой для пятого принципа, касающегося значимости направленности самих преподавателей системы дополнительного профессионального образования на профессиональное развитие в научном и прикладном аспекте.

Итак, говоря о таком явлении как профессиональное мастерство учителя, целесообразно понимать, в каких условиях оно совершенствуется. Проведенный обзор научных работ, авторское исследование и анализ педагогической практики автора статьи позволил получить следующие выводы. Процесс повышения квалификации учителей будет способствовать совершенствованию их профессионального мастерства, когда:

– используются традиционные и современные технологии обучения, связанные с применением возможностей цифрового пространства;

– создаются комфортные условия обучения (благоприятный климат в группе, интересные подходы);

– реализуются методы повышения квалификации, учитывающие профессиональные перегрузки учителя и дающие возможность восстановиться в процессе обучения;

– практикуются способы взаимодействия, ориентированные на жизненные и профессиональные обстоятельства педагогов;

– обеспечивается направленность преподавателей системы дополнительного профессионального образования на профессиональное развитие в научном и прикладном аспекте.

Данные принципы, как мы полагаем, будут способствовать совершенствованию профессионального мастерства учителей общеобразовательных организаций в процессе повышения квалификации. Это обосновывается тем, что они:

а) выделены на основе проведенного опроса среди педагогов-практиков, которые осуществляют повышение своей квалификации;

б) подтверждены научными разработками предшественников в данном вопросе, подтверждающими результаты прикладного исследования;

в) ориентированы на современную образовательную политику, актуализирующую профессиональное развитие педагогов;

г) учитывают реальные затруднения практикующих учителей;

д) направлены на повышение качества современного образования.

Вместе с тем считаем важным осуществить апробацию указанных принципов через выстраивание соответствующих форм, методов и средств повышения квалификации учителей. Это выступит основой для дальнейшего развития представленной темы.

Итак, социальные, политические и другие процессы в общественной сфере предполагают непрерывное развитие, как взрослых, так и детей.

Поэтому учителю важно идти в ногу со временем и совершенствовать свою дидактическую, методическую, психолого-педагогическую компетентность.

Высокий уровень указанных компетенций и составляет основу его профессионального мастерства. Совершенствование профессионального мастерства учителя происходит в различных аспектах педагогической деятельности, ведущим среди которых рассматривается процесс повышения квалификации.

Мы полагаем, что такой процесс будет эффективным при соблюдении ряда принципов. Во-первых, важно чтобы обучение педагогов сохраняло зарекомендованные традиционные технологии обучения в сочетании с инновационными.

Во-вторых, считаем, что обучение учителя будет более успешным, если создать для него наиболее комфортные условия обучения, в первую очередь в психологическом плане. В-третьих, стоит не забывать о высоких профессиональных перегрузках учителя, поэтому необходимо на курсах применять здоровьесберегающие технологии обучения.

В-четвертых, имеет смысл выстраивать такие способы взаимодействия преподавателя и слушателя, которые ориентированы на жизненные и профессиональные обстоятельства педагогов. И, наконец, в-пятых, стоит понимать, что учить учителей должны «учителя с большой буквы». Речь идет о значимости направленности преподавателей системы дополнительного профессионального образования на профессиональное развитие в научном и прикладном аспекте. Это позволит в большей мере повлиять на совершенствование профессионального мастерства учителей общеобразовательных организаций в процессе повышения квалификации.

**Библиографический список:**

1. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» : приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10. 2013 № 544н. – URL: http://www.consultant.ru/law/hotdocs/30085.html/ (дата обращения: 21.07.2019). – Текст : электронный.

2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция). – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 21.07.2019). – Текст : электронный.

3. Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 (ред. от 29.03.2019) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации „Развитие образования“» (с изм. и доп., вступ. в силу с 31.07.2019). – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/ (дата обращения: 21.07.2019). – Текст : электронный.

4. Якушева, С. Д. Основы педагогического мастерства и профессионального саморазвития: учебное пособие / С. Д. Якушева. – Москва : Форум: НИЦ ИНФРА-М, 2014. – 416 с. – Текст : электронный.

5. Тюрикова, Е. М. Дистанционное обучение – новая форма информационно-педагогической среды / Е. М. Тюрикова // Гуманитарный вектор. – 2013. – № 1 (33) – С. 72–75. – Текст : непосредственный.

6. Гам В. И. Современные формы организации повышения квалификации педагогов / В. И. Гам, В. Е. Михайлова // Современные исследования социальных проблем. – 2018. – Выпуск № 9. – № 1. – С. 119–132. – Текст : непосредственный.

7. Карпенко, Э. К. Совершенствование профессионального мастерства учителя в современной общеобразовательной школе : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Карпенко Этери Константиновна. – Москва, 2000. – 140 с. – Текст : непосредственный.

8. Коростелев, А. А. Недостатки системы повышения квалификации в обеспечении развития управленческих кадров / А. А. Коростелев // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2011. – № 3(6). – С. 168–172. – Текст : непосредственный.

9. Колпакова, Н. В. Актуальные проблемы повышения квалификации учителя / Н. В. Колпакова // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии : сб. ст. по матер. IV междунар. науч.-практ. конф. № 4. Часть II. – Новосибирск : СибАК, 2011. – URL: https://sibac.info/conf/pedagog/iv/35812 (дата обращения 01.08.2019). – Текст : электронный.

10. Директор современной российской школы: статистический портрет, система подготовки, практики управления. Часть 1 // Факты образования. – Выпуск № 5 (апрель 2016 г.). – URL: https://clck.ru/HPAni (дата обращения 25.06.2019). – Текст : электронный.

11. Ерукова, Н. С. Повышение профессионального мастерства специалистов управления сферы туризма средствами деловой коммуникативной игры : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Ерукова Надежда Сергеевна. – Сходня, Московской обл., 2000. – 170 с. – Текст : непосредственный.

12. Пшеничникова, Т. Д. Педагогические условия формирования профессионального мастерства муниципальных служащих методом проектов в процессе повышения квалификации : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Пшеничникова Татьяна Дмитриевна. – Томск, 2003. – 203 с. – Текст : непосредственный.

13. Данилина, И. Ю. Туристско-краеведческая деятельность как средство повышения профессионального мастерства учителя географии : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Данилина Ирина Юрьевна. – Москва, 2001. – 143 с. – Текст : непосредственный.

14. Мушкина, И. А. Педагогическая рефлексия как основа совершенствования профессионального мастерства учителя (организационно-педагогический аспект) : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Мушкина Ирина Анатольевна. – Москва, 1999. – 152 с. – Текст : непосредственный.

15. Радомская, О. И. Повышение профессионального мастерства учителя изобразительного искусства в процессе применения интегрированных технологий : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Радомская Ольга Игоревна. – Москва, 2004. – 195 с. – Текст : непосредственный.

16. Тимофеев, Ю. П. Видеотренинг как средство психодиагностики и совершенствования профессионального мастерства студентов педвузов : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук : 19.00.07 / Тимофеев Юрий Петрович. – Москва, 1991. – 172 с. – Текст : непосредственный.

17. Удалова, Т. А. Инновационные способы повышения профессионального мастерства учителей физической культуры : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Удалова Татьяна Андреевна. – Москва, 2015. – 135 с. – Текст : непосредственный.

18. Сорокоумова, Г. В. Современные методы диагностики и психокоррекции эмоционального выгорания педагогов / Г. В. Сорокоумова, О. В. Шурыгина // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2017. – Выпуск № 3. – С. 437–443. – Текст : непосредственный.

19. Коновальчук, А. Н. Синдром эмоционального выгорания и его профилактика в профессиональной деятельности городских и сельских учителей : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук : 19.00.07 / Коновальчук Анастасия Николаевна. – Нижний Новгород, 2009. – 208 с. – Текст : непосредственный.

20. Куприянова, И. Е. Качество жизни и психическое здоровье педагогов, работающих в различных системах образования (общее, коррекционное, инклюзивное) / И. Е. Куприянова, Б. А. Дашиева, И. С. Карауш // Вестник ТГПУ. – 2013. – № 11 (139). – С. 87–91. – Текст : непосредственный.

21. Соловьева, Т. С. Статус учителя в современном российском обществе / Т. С. Соловьева // Социальное пространство. – 2018. – № 1 (13). – С. 1–17. – Текст : непосредственный.

22. Жуков, О. Ф. Профессиональное здоровье учителя / О. Ф. Жуков, Н. С. Россошанская // Ученые записки : научно-теоретический журнал. – 2011. – № 3 (73). – С. 75–78. – Текст : непосредственный.

**References:**

1. Professional standard “Teacher (pedagogical activity in preschool, primary general, basic general, sec-

ondary general education) (educator, teacher)": Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of 10/18/2013 No. 544n [Professional'nyj standart "Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v doshkol'nom, nachal'nom obshchem, osnovnom obshchem, srednem obshchem obrazovanii) (vospitatel', uchitel')": prikaz Ministerstva truda i social'noj zashchity Rossijskoj Federacii], Available at: http://www.consultant.ru/law/hotdocs/30085.html/ (accessed date: 07/21/2019).

2. Federal Law "About Education in the Russian Federation" of 12/29/2012 No. 273-FZ (last edition) [Federal'nyj zakon "Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii"] Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (accessed date: 07/21/2019).

3. Resolution of the Government of the Russian Federation of 12/26/2017 No. 1642 (ed. of 03/29/2019) "About Approval of the State Program of the Russian Federation "Education Development" [Postanovlenie Pravitel'stva RF "Ob utverzhdenii gosudarstvennoj programmy "Rossijskoj Federacii "Razvitie obrazovaniya"], Available at: http://www.consultant.ru/document/ cons_doc_LAW_286474/ (accessed date: 07/21/2019).

4. Yakusheva S. D. *Fundamentals of pedagogical skill and professional self-development: training manual* [Osnovy pedagogicheskogo masterstva i professional'nogo samorazvitiya: uchebnoe posobie], Moscow, 2014. 416 p.

5. Tyurikova E. M. *Distance learning – a new form of information and pedagogical environment* [Distancionnoe obuchenie – novaya forma informacionno-pedagogicheskoj sredy], Humanitarian vector, 2013, No. 1 (33), pp. 72–75.

6. Gam V. I., Mikhailova V. E. *Modern forms of organization of professional development of teachers* [Sovremennye formy organizacii povysheniya kvalifikacii pedagogov], Modern research of social problems, 2018, No. 9, pp. 119–132.

7. Karpenko E. K. *Improvement of professional skills of the teacher in the modern secondary school:* thesis for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences [Sovershenstvovanie professional'nogo masterstva uchitelya v sovremen-noj obshcheobrazovatel'noj shkole: dissertaciya na soiskanie uchyonoj stepeni kandidata pedagogicheskih nauk], Moscow, 2000. 140 p.

8. Korostelev A. A. *Shortcomings of the system of professional development in ensuring the development of managerial personnel* [Nedostatki sistemy povysheniya kvalifikacii v obespechenii razvitiya upravlencheskih kadrov], Vector of science of Togliatti State University. Series: Pedagogy, psychology, 2011, No. 3 (6), pp. 168–172.

9. Kolpakova N. V. *Actual problems of professional development of the teacher* [Aktual'nye problemy povysheniya kvalifikacii uchitelya], Personality, family and society: issues of pedagogy and psychology: IV International Scientific-Practical Conference No. 4. Part II, Novosibirsk, 2011. Available at: https://sibac.info/conf/pedagog/iv/35812 (accessed date: 08/01/2019).

10. *Director of the modern Russian school: statistical portrait, training system, management practice Part 1* [Direktor sovremennoj rossijskoj shkoly: statisticheskij portret, sistema podgotovki, praktiki upravleniya. Chast' 1], Facts of education, Issue No. 5 (April 2016). Available at: https://clck.ru/HPAni (accessed date: 06/25/2019).

11. Erukova N. S. *Increase of professional skill of experts of management of sphere of tourism by means of business communication game:* thesis for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences [Povyshenie professional'nogo masterstva specialistov upravleniya sfery turizma sredstvami delovoj kommunikativnoj igry : dissertaciya na soiskanie uchyonoj stepeni kandidata pedagogicheskih nauk], Shodnya, Moscow region, 2000. 170 p.

12. Pshenichnikova T. D. *Pedagogical conditions for the formation of professional mastery of municipal employees by the method of projects in the process of professional development*: thesis for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences [Pedagogicheskie usloviya formirovaniya professional'nogo ma-sterstva municipal'nyh sluzhashchih metodom proektov v processe povysheniya kvalifikacii: dissertaciya na soiskanie uchyonoj stepeni kandidata pedagogicheskih nauk], Tomsk, 2003. 203 p.

13. Danilina I. Yu. *Tourist and local lore activity as a means of improving the pro-professional skills of the teacher of geography*: thesis for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences [turistsko-kraevedcheskaya deyatel'nost' kak sredstvo povysheniya pro-fessional'nogo masterstva uchitelya geografii: dissertaciya na soiskanie uchyonoj stepeni kandidata pedagogicheskih nauk], Moscow, 2001. 143 p.

14. Mushkina I. A. *Pedagogical reflection as a basis for improving the professional skills of teachers (organizational and pedagogical aspect):* thesis for the

degree of Candidate of Pedagogical Sciences [Pedagogicheskaya refleksiya kak osnova sovershenstvovaniya professional'nogo masterstva uchitelya (organizacionno-pedagogicheskij aspekt): dissertaciya na soiskanie uchyonoj stepeni kandidata pedagogicheskih nauk], Moscow, 1999. 152 p.

15. Radomskaya O. I. *Increase of professional skill of the teacher of the fine arts in the course of application of the integrated technologies*: thesis for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences [Povyshenie professional'nogo masterstva uchitelya izobrazitel'nogo iskusstva v processe primeneniya integrirovannyh tekhnologij: dissertaciya na soiskanie uchyonoj stepeni kandidata pedagogicheskih nauk], Moscow, 2004. 195 p.

16. Timofeev Y. P. *Video training as a means of psychodiagnostics and improvement of professional skills of students of pedagogical universities*: thesis for the degree of Candidate of Psychological Sciences [Videotrening kak sredstvo psihodiagnostiki i sovershenstvovaniya professional'nogo masterstva studentov pedvuzov: dissertaciya na soiskanie uchyonoj stepeni kandidata psihologicheskih nauk], Moscow, 1991. 172 p.

17. Udalova T. A. *Innovative ways to improve the professional skills of teachers of physical culture*: thesis for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences [Innovacionnye sposoby povysheniya professional'nogo masterstva uchitelej fizicheskoj kul'tury: dissertaciya na soiskanie uchyonoj stepeni kandidata pedagogicheskih nauk], Moscow, 2015. 135 p.

18. Sorokoumova G. V., Shurygin O. V. *Modern methods of diagnostics and psychocorrection of emotional burnout of teachers* [Sovremennye metody diagnostiki i psihokorrekcii emocional'nogo vygoraniya pedagogov], Bulletin of Perm University Theatre. Philosophy. Psychology. Sociology, 2017, No. 3, pp. 437–443.

19. Konovalchuk A. N. *Syndrome of emotional burnout and its prevention in the professional activities of urban and rural teachers*: thesis for the degree of Candidate of Psychological Sciences [Sindrom emocional'nogo vygoraniya i ego profilaktika v professional'noj deyatel'nosti gorodskih i sel'skih uchitelej: dissertaciya na soiskanie uchyonoj stepeni kandidata psihologicheskih nauk], Nizhny Novgorod, 2009. 208 p.

20. Kupriyanova I. E., Dashieva B. A., Karaush I. S. *Quality of life and mental health of teachers working in different education systems (general, correctional, inclusive)* [Kachestvo zhizni i psihicheskoe zdorov'e pedagogov, rabotayushchih v razlichnyh sistemah obrazovaniya (obshchee, korrekcionnoe, inklyuzivnoe)], TSPU Bulletin, 2013, № 11 (139), pp. 87–91.

21. Solovyova T. S. *Status of teacher in modern Russian society* [tatus uchitelya v sovremennom rossijskom obshchestve] Social space, 2018, No. 1 (13), pp. 1–17.

22. Zhukov O. F., Rossoshanskaya N. S. *Professional health teacher* [rofessional'noe zdorov'e uchitelya] Scientific Theoretical Journal “Scientific Notes”, 2011, No. 3 (73), pp. 75–78.

# *Современная школа*

УДК 371.123+371.124.92

## Условия развития профессионального мастерства педагога как воспитателя в общеобразовательной организации

**А. В. Щербаков**

## Conditions for the development of the professional skills of a teacher as an educator in a general education organization

**A. V. Shcherbakov**

***Аннотация.*** *Актуальность исследования*[14] *подчеркивается высокими запросами общества к результатам воспитательной деятельности современной школы. Одним из ведущих факторов, влияющих на воспитанность школьников, является сам педагог, уровень его владения воспитательной деятельностью. В статье поднимается вопрос о необходимости создания условий, способствующих развитию профессионального мастерства педагога как воспитателя. Ведущими методами в статье являются теоретический анализ психолого-педагогических исследований и рейтингование. В статье сформулировано авторское определение понятия «профессиональное мастерство педагога как воспитателя». На основе теоретического анализа исследований, посвященных проблеме развития профессионального мастерства педагога, были выделены факторы, влияющие на развитие профессионального мастерства педагога как воспитателя. На основе выделенных факторов автором были разработаны опросные листы и проведено эмпирическое исследование. На основе результатов теоретического анализа и проведенного опроса были выделены условия развития профессионального мастерства педагога как воспитателя в общеобразовательной организации.*

***Abstract.*** *The relevance of the study is emphasized by the high demands of society on the results of educational activities of modern schools. One of the main factors influencing the upbringing of schoolchildren is the teacher himself and his level of knowledge of educational activity. The article raises the question of the need to create conditions conducive to the development of professional skills of teachers as educators.*

*The leading methods in the article are theoretical analysis of psychological and pedagogical research and rating. The article formulates the author's definition of the concept of "professional skill of a teacher as tutor". On the basis of theoretical analysis of the researches devoted to the problem of development of professional skill of the teacher the factors influencing development of professional skill of the teacher as the tutor have been allocated. On the basis of the highlighted factors, the author developed questionnaires and conducted an empirical study. Based on the results of the theoretical analysis and the survey, the conditions for the development of professional skills of a teacher as tutor in a general education organization were identified.*

***Ключевые слова:*** *воспитательная деятельность, профессиональное развитие, профессиональное мастерство педагога, педагог как воспитатель.*

[14] Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научно-исследовательского проекта № 17-06-00161а «Теоретические и методические основы обеспечения профессионального роста педагога-воспитателя в образовательной организации».

***Keywords:*** *educational activities, professional development, professional skills of teacher, teacher as tutor.*

Развитие профессионального мастерства педагогов в научной литературе рассматривается как процесс, сопровождающий весь профессиональный путь человека. С позиций психологической теории деятельности в качестве факторов, обуславливающих развитие человека, Б. Г. Ананьев выделяет: наследственность, среда (социальная, биогенная, абиогенная), воспитание (вернее, многие виды направленного воздействия общества на формирование личности), собственная практическая деятельность человека. «Эти факторы действуют не порознь, а вместе на сложную структуру развития» [1, с. 46]. Вместе с тем на разных периодах индивидуального развития отдельный фактор или их сочетание оказывают определяющее влияние на человека. С начала профессионализации и до окончания профессиональной карьеры ведущим фактором развития человека выступает осуществляемая им профессиональная деятельность.

Обращаясь к специфике профессии школьного учителя, исследователи (Н. В. Кузьмина [2], В. А. Сластенин [3], А. И. Щербаков [4] и др.) отмечают ее полифункциональный характер и выделяют следующие виды деятельности: диагностическую, ориентационно-прогностическую, конструктивно-проектировочную, организаторскую, информационно-объяснительную, коммуникативно-стимулирующую, аналитико-оценочную, исследовательско-творческую.

С позиции Н. М. Борытко, А. И. Колесниковой, С. Д. Полякова, Н. Л. Селивановой, В. А. Сластенина [5], В. П. Степанова [6] и других в деятельности педагога необходимо выделять воспитательную деятельность «как особый вид педагогической деятельности», который «осуществляется в системе педагогических отношений и направлен на: совершенствование людей и отношений между людьми; создание благоприятных условий для развития личности; среду обитания; микроклимат общностей, в которые входит воспитанник» [5, с. 34].

Традиционно воспитательная деятельность рассматривается как неотъемлемая часть профессии педагога. Как справедливо отмечают авторы авторитетного учебного пособия «Воспитательная деятельность педагога» под общей редакцией В. А. Сластенина и И. А. Колесниковой: «Порой складывается ощущение, что она вообще не существует отдельно, встраиваясь в другие виды активности и педагогические процессы» [5, с. 5]. Эта тенденция не обозначать воспитательную деятельность как «особый вид деятельности», на практике приводит к тому, что в развитии профессионального мастерства педагога в школе, этому виду деятельности практически не уделяется внимание.

И, как следствие, как отмечает авторский коллектив под руководством Н. Л. Селивановой, «для многих педагогов, к сожалению, воспитательная деятельность была и остается самой непривлекательной составляющей профессиональной деятельности» [7, с. 7].

Вместе с тем И. А. Колесникова, обращая внимание на важность подготовки педагога как воспитателя, как справедливо замечает, что это не только предмет для научных дискуссий, прежде всего, это проявление закономерностей социально-экономической жизни общества: «социально-экономическое требование непрерывности образования, по определению дополняется общественной потребностью в непрерывности воспитания. Все острее ощущается прямая связь воспитанности членов общества и качества жизни» [8, с. 2].

В понимании содержания и структуры воспитательной деятельности педагогов исследователи акцентировали внимание на его различных аспектах [5; 6, с. 9–13]. Наиболее целостный взгляд на содержание и структуру воспитательной деятельности предложен П. В. Степановым [6], рассматривающего воспитательную деятельность педагога как коммуникативную. В исследовании автором были выявлены основные компоненты воспитательной деятельности (мотивы, цели, действия, методы, средства), ключевые связи и отношения, существующие между ними. Проявлением отношения педагога к воспитательной деятельности является его личностно-профессиональная позиция. Можно согласиться с А. И. Григорьевой что, «в личностно-профессиональной позиции педагога можно выделить… две субпозиции: учителя и воспитателя» [14, с. 64]. В позиции учителя педагог ориентирован на развитие ученика как субъекта учебной деятельности. В позиции воспитателя проявляется ориентация педагога на создание условий для развития личности ребенка. В позиции воспитателя проявляются «устоявшиеся взгляды, отношения, жизненные принципы педа-

гога, определяющие его деятельность как субъекта воспитания»[15].

Таким образом, рассматривая воспитательную деятельность как профессиональную деятельность, имеющую особую природу, которой присуще отличные от других видов деятельности педагога мотивы, цели, действия, методы и средства, которые проявляются в личностно-профессиональной позиции воспитателя, мы считаем необходимым в общеобразовательных организациях создание условий, которые бы способствовали развитию профессионального мастерства педагога как воспитателя. На решение данной цели направлено содержание данной статьи.

Приступая к анализу условий развития профессионального мастерства педагога как воспитателя, обозначим наше понимание сущности понятия «профессиональное мастерство педагога как воспитателя». К сожалению, узкие рамки статьи не позволяют развернуто представить логику исследования данного понятия. Обозначим лишь содержательные основания для анализа и конструирования понятия. На основе анализа теоретических подходов к феноменам «педагогическое мастерство» и «воспитательная деятельность» нами было определено, что профессиональное мастерство педагога как воспитателя – высокий уровень владения воспитательной деятельностью, характеризующийся:

– наличием профессиональной мотивации педагога к воспитанию,

– сформированной личностно-профессиональной позицией воспитателя,

– глубокими теоретическими и практическими знаниями в сфере воспитания,

– развитыми умениями реализации основных педагогических действий и индивидуальным стилем в воспитательной деятельности.

Исследование условий развития профессионального мастерства педагога как воспитателя осуществлялось в несколько этапов. На первом этапе был осуществлен теоретический анализ исследований, посвященных проблеме развития профессионального мастерства педагога. Было выявлено, что авторы используют два разных понятия «условие» и «фактор», обозначая их в качестве причины, влияющей на развитие профессионального мастерства педагога. Так, в педагогических исследованиях (Е. И. Ерошенкова, И. Ф. Исаев [15], Н. А. Переломова [16] и др.) понятия «фактор» и «условие» профессионального развития, в большинстве случаев, не разделяют и используются как синонимы. В современной психологии и акмеологии, напротив, наметилась тенденция разграничивать «условия» и «факторы» профессионального развития (А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, А. К. Маркова [17], Л. М. Митина [18] и др.). В этой связи заслуживает внимание подход М. Ларионовой, предложившей конкретизировать сущность понятий «психологическое условие» и «психологический фактор».

Психологическое условие – важное обстоятельство личностно-профессиональной жизни, носящее преимущественно внесубъектный характер и от которого зависит продвижение преподавателя к профессиональному мастерству. Психологические факторы – детерминанты развития преподавателя вуза как субъекта деятельности, т. е. внутрисубъектные движущие силы развития профессионализма [19, с. 115]. Наша позиция состоит в том, чтобы понятие «фактор» рассматривать как более широкое понятие, объединяющее внешние и внутренние причины, влияющие на развитие профессионала. Под «условием» мы будем понимать те обстоятельства личностно-профессиональной жизни педагога, которые необходимо целенаправленно создавать для развития его профессионального мастерства.

Предложенная автором идея учитывать внесубъектный или внутрисубъектный характер причин (обстоятельств, движущих сил), влияющих на развитие профессионального мастерства педагога, была взята нами как основание для классификации внешних и внутренних факторов (условий), выступающих движущей силой, обстоятельством, причиной личностного и профессионального развития педагога как воспитателя. В результате теоретического анализа исследований, посвященных проблеме развития профессионального мастерства педагогов нами были выявлены внешние и внутренние факторы, положительно влияющие на развитие профессионального мастерства педагога как воспитателя и оказывающие негативное влияние [20].

Исследование условий развития профессионального мастерства педагога как воспитателя

[15] Степанов П. В. Современная теория воспитания : словарь-справочник / под ред. Н. Л. Селивановой. Москва : АНО Издательский Дом «Педагогический поиск», 2016. С. 23.

требует не только анализа теоретических аспектов проблемы. Оно нуждается в изучении опыта воспитательной деятельности педагогов. Это позволит из большого разнообразия факторов выделить те из них, которые повлияли, в большей степени, на развитие профессионального мастерства педагога как воспитателя. С этой целью на втором этапе было проведено эмпирическое исследование. В качестве респондентов выступали 452 педагога образовательных организаций из 12 регионов Российской Федерации.

В ходе опроса педагогам предлагалось осуществить рейтинг по степени важности для них 17 факторов по двум критериям: факторы, повлиявшие на становление педагога как воспитателя и условия, которые необходимо создавать в школе для развития профессионального мастерства педагога как воспитателя.

В качестве ведущих для исследования факторов, влияющих на становление педагога как воспитателя, были определены:

– чтение педагогической литературы;
– помощь опытного педагога;
– воспитательные традиции школы;
– представление собственного опыта воспитательной деятельности перед педагогическим коллективом;
– общение с коллегами;
– наблюдение за опытом воспитательной деятельности коллег;
– требования со стороны администрации школы;
– педагогическая рефлексия собственного опыта воспитательной деятельности;
– участие в творческих группах с коллегами;
– взаимодействие с родителями;
– необходимость участвовать в решении проблем детей;
– образ учителя как воспитателя;
– школьные профессиональные события (семинары, педагогические советы, совещания и т. д.), посвященные вопросам воспитания;
– участие в профессиональных сообществах (объединениях, клубах);
– профессионально-личностные убеждения;
– общение с таким же по возрасту педагогом;
– коллектив единомышленников.

Обобщенные результаты исследования приведены в таблице 1.

*Таблица 1*

**Рейтинг факторов, влияющих на развитие профессионального мастерства педагога как воспитателя**

| Рейтинговая позиция | Факторы, повлиявшие на становление педагога как воспитателя | Условия, которые необходимо создавать в школе для развития профессионального мастерства педагога как воспитателя |
|---|---|---|
| 1 | Помощь опытного педагога | Создание и поддержание воспитательных традиций школы |
| 2 | Воспитательные традиции школы | Помощь опытного педагога |
| 3 | Необходимость участвовать в решении проблем детей | Изучение педагогической литературы |
| 4 | Наблюдение за опытом воспитательной деятельности коллег | Создание условий для профессионального обсуждения проблем детей |
| 5 | Профессионально-личностные убеждения | Создание и поддержание в школе коллектива педагогов-единомышленников |
| 6 | Общение с коллегами | Организация школьных профессиональных событий, посвященные вопросам воспитания |
| 7 | Чтение педагогической литературы | Наблюдение за опытом воспитательной деятельности коллег |
| 8 | Образ учителя как воспитателя | Создание условий для осуществления педагогической рефлексии опыта собственной воспитательной деятельности |
| 9 | Коллектив единомышленников | Создание условий для проявления профессионально-личностных убеждений |
| 10 | Педагогическая рефлексия опыта собственной воспитательной деятельности | Участие в творческих группах с коллегами |

Анализ полученных результатов, представленных в таблице 1, дает нам основание сделать следующий вывод, что на становление педагога как воспитателя в большей степени (с 1 по 5 место в рейтинге), по мнению респондентов, повлияли внешние факторы: помощь опытного педагога (1 позиция в рейтинге), воспитательные традиции школы (2 позиция в рейтинге), необходимость участвовать в решении проблем детей (3 позиция в рейтинге). Вместе с тем такие внутренние факторы как: наблюдение за опытом воспитательной деятельности коллег, профессионально-личностные убеждения, образ учителя как воспитателя, педагогическая рефлексия опыта собственной воспитательной деятельности, оцениваются респондентами как значимые для развития их профессионального мастерства.

Анализ представленного рейтинга «условий» позволяет, не только подтвердить значимость для развития профессионального мастерства педагога как воспитателя факторов, занявших в рейтинге ведущие позиции: воспитательные традиции школы (1 позиция в рейтинге), помощь опытного педагога (2 позиция в рейтинге), необходимость участвовать в решении проблем детей (4 позиция в рейтинге). Но и выделить те факторы, важность которых признается педагогами, но их потенциал недостаточно реализуется в их практической деятельности. В качестве таких факторов выступают те из них, которые продемонстрировали динамику изменения значимости для педагогов (чтение педагогической литературы, коллектив единомышленников) и появлении факторов, не выделенных в первом рейтинге как значимые (школьные профессиональные события, участие в творческих группах с коллегами).

Исходя из этого, можно предположить, что педагоги испытывают потребность в получении дополнительных знаний по вопросам воспитания (чтение педагогической литературы, школьные профессиональные события), а также признают значимость факторов, характеризующих педагогический коллектив как общность, объединенный общими ценностными представлениями (коллектив единомышленников), реализуемыми в совместной деятельности (школьные профессиональные события, посвященные вопросам воспитания; участие в творческих группах с коллегами).

Исследование также показало, что для развития профессионального мастерства педагогов важное значение имеет не «общение с таким же по возрасту педагогом» (17 позиция в обоих рейтингах), а взаимодействие с более опытным педагогом, как правило, представителем другого поколения. В этой связи мы отмечаем, что организация межпоколенных отношений является важным условие развития профессионального мастерства педагога как воспитателя.

Обращает на себя внимание тот факт, что фактор «Требования со стороны администрации школы» отмечен педагогами как малозначимый для развития профессионального мастерства педагога как воспитателя (в первом рейтинге 14 позиция, во втором – 16-я). Это позволяет сделать вывод о том, что в образовательных организациях вопросам развития профессионального мастерства педагога как воспитателя не уделяется должного внимания. Этот факт подтверждает актуальность нашего исследования по выявлению и обоснованию условий развития профессионального мастерства педагога как воспитателя в общеобразовательной организации.

На основе результатов теоретического и эмпирического исследований на третьем этапе исследования были определены условия развития профессионального мастерства педагога как воспитателя в общеобразовательной организации.

1. Обеспечение межпоколенных и межстатусных отношений между педагогами.
2. Включенность педагога в создание и развитие воспитательной системы школы.
3. Вовлеченность педагога в профессиональные общности.
4. Принятие педагогом различных организационных ролей в осуществлении воспитательного процесса.
5. Обобщение и представление педагогом своего опыта воспитательной деятельности в школе и за ее пределами.

Таким образом, выявленные в ходе теоретического и эмпирического исследований условия развития профессионального мастерства педагога как воспитателя могут быть основанием для отбора форм и методов внутриорганизационного повышения квалификации. При отборе форм и методов развития

профессионализма педагога как воспитателя необходимо учитывать, что названные выше условия в своей совокупности проявляются в процессе общения и деятельности педагогов образовательной организации. В этой связи применение условий в большей степени будет влиять не столько на выбор формы или метода, сколько на ценностные основания, цели деятельности, характер отношений между участниками и т. д. в процессе их реализации. Так, например, проведение педагогического совета в форме деловой игры будет обеспечивать межпоколенный и межстатусный характер отношений между педагогами, если:

– согласованы ролевые позиции, нормы и правила взаимодействия участников;

– обеспечены меры на соблюдение всеми участниками ролевых позиций, норм и правил взаимодействия в педагогическом коллективе;

– организованы вертикальные и горизонтальные связи между представителями разных поколений педагогов;

– признается ценность и важность каждого педагога, его вклада в групповую деятельность;

– демонстрируется уважительное отношение к авторитету и опыту каждого члена педагогического коллектива.

Включение педагога в создание и развитие воспитательной системы школы предполагает его участие в различных формах деятельности. Обозначим ведущие направления реализации данного условия в школе:

– проектирование воспитательных целей школы и детского коллектива;

– развитие и поддержание традиций школы и детского коллектива, ее системообразующих видов и направлений деятельности;

– поддержание гуманных отношений между всеми субъектами воспитательной системы;

– создание условий, способствующих освоению детьми воспитательной среды школы;

– участие в управлении развитием детского коллектива и воспитательной системы школы.

В общеобразовательной организации профессиональные общности, в зависимости от длительности решения профессиональных задач, могут быть представлены как постоянные или временные. Постоянные профессиональные общности представлены в форме: методического объединения классных руководителей, педагогической команды класса, проблемной научно-исследовательской лаборатории, «Школы профессионального мастерства» и т. д. Временными формами будут выступать: временный творческий коллектив, проблемная группа, педагогическая студия, педагогическое ателье, кружок качества. При этом мы считаем, что участие педагогов в педагогическом сообществе будет выступать условием развития их профессионального мастерства педагога как воспитателя, если учитываются следующие особенности организации их деятельности:

– наличие, признаваемых каждым педагогом, общих профессиональных ценностей;

– приоритетность воспитательных целей над другими целями их профессиональной деятельности;

– неформальный характер отношений в общности;

– чередование и сменность обязанностей и организационных ролей участников общности;

– совместное участие в организации и проведении дел воспитательной направленности;

– наличие групповых и индивидуальных форм рефлексии совместной деятельности.

В гуманистической педагогике, ориентированной на проявление сотрудничества, взаимопомощи всех субъектов воспитательного процесса, деятельность педагога и ребенка осуществляется в тесном контакте. Объектом внимания педагога является, не только как ребенок включается во все этапы воспитательной деятельности, но его морально-этическое состояние, проблемы и мотивы поведения. Положительный результат воспитательного процесса достигается за счет обеспечения педагогом коммуникативных и организационно-деятельностных связей между субъектами взаимодействия, осуществляемых им в процессе реализации организационно-управленческой деятельности.

В большей степени организационно-управленческая составляющая воспитательной деятельности педагога проявляется в процессе педагогического взаимодействия с детьми. Педагогу необходимо постоянно демонстрировать умения планировать, распределять обязанности, координировать и контролировать деятельность детей, стимулировать их активность,

организовать анализ проведенного воспитательного дела и т. д., а также умения создавать и поддерживать определенное эмоционально-психологическое состояние каждого ребенка и группы.

Организационно-управленческая деятельность педагога как воспитателя в большей степени проявляется при организации совместных с детьми дел, где педагогу необходимо правильно простроить свою деятельность и деятельность детей на каждом этапе реализации воспитательного дела от целеполагания (определение смыслов, целей дела) до анализа (проведение индивидуальной и групповой рефлексии, определение «перспектив» дальнейшего развития личности и коллектива).

На каждом их этапов педагогу необходимо демонстрировать разные специфические умения (действия) и качества.

С точки зрения ролевого подхода совокупность действий, поведение, которое проявляет педагог на том или ином этапе организации воспитательного дела можно рассматривать как проявление специфической организационной роли педагога как воспитателя. В этой связи в процессе развития профессионального мастерства педагога как воспитателя в образовательной организации целесообразно обратить внимание на формирование и совершенствование следующих организационных ролей:

– инициатор дел – предлагающий новые идеи, проявляющий активность в их реализации в воспитательном процессе;

– вдохновитель – побуждающий всех участников к достижению целей воспитательной деятельности, создающий и поддерживающий мажорный настрой;

– проектировщик – осуществляющий разработку структуры, содержания, форм и т. д. воспитательного процесса;

– лидер – организующий, координирующий и контролирующий всех участников воспитательного процесса, принимающий ответственные решения в спорных ситуациях;

– исполнитель – реализующий порученное ему задание в соответствии с общим планом деятельности;

– аналитик – анализирующий успешность реализации отдельных этапов и воспитательного процесса в целом;

– психолог – поддерживающий положительную психологическую атмосферу среди участников воспитательного процесса.

Обобщение и представление педагогом своего опыта воспитательной деятельности в школе и за ее пределами, позволяет ему продемонстрировать актуальный уровень профессионализма, показать свои авторские методические наработки, проанализировать достоинства, недостатки и перспективы своего развития. Развитие профессионального мастерства педагога как воспитателя может осуществляться в процессе овладения им формами обобщения и представления опыта.

Целесообразно уделить внимание овладению педагогом следующими формами обобщения: письменными (статья, методические рекомендации и т. д.) и устными (сообщение, доклад, мастер-класс и т. д.), практическими (разработка занятия, методическая статья, рекомендации и т. д.) и теоретическими (научная статья, монография) и представления опыта: сообщение, открытое мероприятие, мастер-класс, семинар и т. д.

В завершение отметим, что выявленные условия развития профессионального мастерства педагогов как воспитателей могут быть основанием для проектирования курсов повышения квалификации и совершенствования форм обучения, применяемых на данных курсах.

**Библиографический список:**

1. Ананьев, Б. Г. О человеке как объекте и субъекте воспитания / Б. Г. Ананьев // Избранные психологические труды. В 2-х т. Т. 2. – Москва : Педагогика, 1980. – С. 9–127. – Текст : непосредственный.

2. Кузьмина, Н. В. Очерки психологии труда учителя: психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н. В. Кузьмина. – Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1967. – 183 с. – Текст : непосредственный.

3. Сластенин, В. А. Субъектно-деятельностное содержание профессионально-личностного развития учителя / В. А. Сластенин // Профессионализм педагога: компетентностный подход в образовании. – Москва : МАНПО, 2011. – С. 3–18. – Текст : непосредственный.

4. Щербаков, А. И. О методологии и методике изучения психологии труда и личности учителя / Щербаков А. И. // Психология личности и труда учителя : сб. науч. тр. / под ред. А. И. Щербакова. Вып. 1. – Ленинград, 1976. – С. 3–30. – Текст : непосредственный.

5. Воспитательная деятельность педагога: учеб. пособие / А. И. Колесникова, Н. М. Борытко, С. Д. Поляков, Н. Л. Селиванова / под общ. ред. В. А. Сластенина и А. И. Колесниковой. – М. : Академия, 2005. – 336 с. – Текст : непосредственный.

6. Степанов, П. В. Структура воспитательной деятельности педагога : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / П. В. Степанов. – Москва, 2018. – 329 с. – Текст : непосредственный.

7. Перспективы и механизмы развития воспитательного потенциала российского учительства / под ред. Н. Л. Селивановой, П. В. Степанова. – Москва, 2011. – 176 с. – Текст : непосредственный.

8. Колесникова, И. А. Смыслы и логика подготовки педагога-воспитателя / А. И. Колесникова // Непрерывное образование: XXI век. – 2017. – Выпуск 1 (17). – С. 1–11. – Текст : непосредственный.

9. Демакова, И. Д. Воспитательная деятельность педагога в условиях парадигмального сдвига: методологический аспект // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2014. – № 5 (20). – С. 137–151. – Текст : непосредственный.

10. Демакова, И. Д. Педагог как воспитатель: значимые характеристики воспитательной деятельности, принцип событийности в воспитании / И. Д. Демакова, И. Ю. Шустова // Педагогическое искусство. – 2017. – № 2. – С. 88–96. – Текст : непосредственный.

11. Михайлова, Е. А. Разработка концепции воспитательной деятельности педагога в контексте профессионального развития / Е. А. Михайлова, Г. В. Новикова, В. К. Рябцев, В. В. Ряшина // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2016. – № 4. – С. 97–111. – Текст : непосредственный.

12. Поляков, С. Д. О феноменологии воспитательной деятельности / С. Д. Поляков // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2012. – № 1-1. – С. 23–25. – Текст : непосредственный.

13. Степанов, Е. Н. Воспитательная деятельность классного руководителя: современная модель / Е. Н. Степанов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2009. – № 3. – С. 211–215. – Текст : непосредственный.

14. Григорьева, А. И. Педагог как профессиональный воспитатель: на пути к новому образованию / А. И. Григорьева // Человек и образование. – 2014. – № 4 (41). – С. 63–66. – Текст : непосредственный.

15. Исаев, И. Ф. Профессионально-ценностная установка: диалог куратора и студента : монография / И. Ф. Исаев, Е. И. Ерошенкова. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2010. – 202 с. – Текст : непосредственный.

16. Переломова, Н. А. Повышение квалификации педагогов как фактор личностно-профессионального роста: тенденции развития / Н. А. Переломова // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. – 2012. – № 1. – С. 29–41. – Текст : непосредственный.

17. Деркач, А. А. Психология развития профессионала / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, А. К. Маркова. – Москва : Изд-во РАГС, 2000. – 426 с. – Текст : непосредственный.

18. Митина, Л. М. Личностно-профессиональное развитие учителя: стратегии, ресурсы, риски / Л. М. Митина. – Москва ; Санкт-Петербург : Нестор-История, 2018. – 454 с. – Текст : непосредственный.

19. Ларионова, М. Психологические условия и факторы профессионального развития личности вузовского преподавателя / М. Ларионова // Высшее образование в России. – 2008. – № 6. – С. 114–118. – Текст : непосредственный.

20. Щербаков, А. В. Факторы профессионального роста педагога-воспитателя в образовательной организации / А. В. Щербаков // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров : научно-теоретический журнал. – 2017. – № 2 (31). – С. 113–122. – Текст : непосредственный.

**References:**

1. Ananiev B. G. About a person as an object and subject of education [O cheloveke kak ob"ekte

i sub"ekte vospitaniya] Selected psychological works Vol. 2, Moscow, 1980, pp. 9–127.

2. Kuzmina N. V. *Essays on the psychology of work of the teacher: the psychological structure of the teacher and the formation of his personality* [Ocherki psihologii truda uchitelya: psihologicheskaya struktura deyatel'nosti uchitelya i formirovanie ego lichnosti] Leningrad : Publishing house Leningrad. University, 1967. 183 p.

3. Slastenin V. A. *Subject-activity content of the professional and personal development of a teacher* [Sub"ektno-deyatel'nostnoe soderzhanie professional'no-lichnostnogo razvitiya uchitelya], Professionalism of the teacher: competency-based approach in education, Moscow, 2011, pp. 3–18.

4. Scherbakov A. I. the methodology and methodology of the study of the psychology of work and the personality of a teacher [O metodologii i metodike izucheniya psihologii truda i lichnosti uchitelya] ,Vol. 1, Leningrad, 1976, pp. 3–30.

5. Kolesnikova A. I., Borytko N. M., Polyakov S. D., Selivanova N. L. *Educational activities of the teacher* [Vospitatel'naya deyatel'nost' pedagoga], Moscow, 2005. 336 p.

6. Stepanov P. V. *Structure of the educational activity of a teacher: dissertation for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences* [Struktura vospitatel'noj deyatel'nosti pedagoga: dissertaciya na soiskanie uchyonoj stepeni doktora pedagogicheskih nauk], Moscow, 2018. 329 p.

7. Selivanova H. L., Stepanova P. V. *Prospects and mechanisms for the development of the educational potential of Russian teachers* [Perspektivy i mekhanizmy razvitiya vospitatel'nogo potenciala rossijskogo uchitel'stva], Moscow, 2011. 176 p.

8. Kolesnikova I. A. *The meanings and logic of the preparation of the teacher-educator* [Smysly i logika podgotovki pedagoga-vospitatelya], Continuing Education: XXI Century, 2017, No. 1 (17), pp. 1–11.

9. Demakova I. D. *Educational activities of a teacher in a paradigmatic shift: a methodological aspect* [Vospitatel'naya deyatel'nost' pedagoga v usloviyah paradigmal'nogo sdviga: metodologicheskij aspekt] Domestic and foreign pedagogy, 2014, No. 5 (20), pp. 137–151.

10. Demakova I. D., Shustova I. Yu. *A teacher as an educator: significant characteristics of educational activity, the principle of eventfulness in upbringing* [Pedagog kak vospitatel': znachimye harakteristiki vospitatel'noj deyatel'nosti, princip sobytijnosti v vospitanii] Pedagogical art, 2017, No. 2, pp. 88–96.

11. Mikhailova E. A., Novikov G. V., Ryabtsev V. K., Ryashina V. V. *Development of the concept of educational activities of a teacher in the context of professional development* [Razrabotka koncepcii vospitatel'noj deyatel'nosti pedagoga v kontekste professional'nogo razvitiya], Moscow University Bulletin, Series 20, Pedagogical education, 2016, No. 4, pp. 97–111.

12. Polyakov S. D. *The phenomenology of educational activities* [O fenomenologii vospitatel'noj deyatel'nosti], Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2012, No. 1-1, pp. 23–25.

13. Stepanov E. N. *Educational activities of the class teacher: a modern model* [Vospitatel'naya deyatel'nost' klassnogo rukovoditelya: sovremennaya model' Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetika], 2009, No. 3, pp. 211–215.

14. Grigoryeva A. I. *Teacher as a professional educator: on the way to a new education* [Pedagog kak professional'nyj vospitatel': na puti k novomu obrazovaniyu], Man and education, 2014, No. 4 (41), pp. 63–66.

15. Isaev I. F., Eroshenkova E. I. *Professional-value attitude: dialogue between the curator and the student* [Professional'no-cennostnaya ustanovka: dialog kuratora i studenta], Belgorod, 2010. 202 p.

16. Perelomova N. A. *Further education of teachers as a factor in personal and professional growth: development trends* [Povyshenie kvalifikacii pedagogov kak faktor lichnostno-professional'nogo rosta: tendencii razvitiya], Bulletin of the Belgorod State University. Education. Personality, Society, 2012, No. 1, pp. 29–41.

17. Derkach A. A., Zazykin V. G., Markova A. K. *Psychology of professional development* [Psihologiya razvitiya professionala], Moscow, 2000. 426 p.

18. Mitina L. M. *Personal and professional development of a teacher: strategies, resources, risks* [Lichnostno-professional'noe razvitie uchitelya: strategii, resursy, riski], St. Petersburg, 2018. 454 p.

19. Larionova M. *Psychological conditions and factors of professional development of the personality of a university teacher* [Psihologicheskie usloviya i faktory professional'nogo razvitiya lichnosti vuzovskogo prepodavatelya], Higher education in Russia, 2008, No. 6, pp. 114–118.

20. Scherbakov A. V. *Factors of professional growth of a teacher-educator in an educational organization* [Faktory professional'nogo rosta pedagoga-vospitatelya v obrazovatel'noj organizacii], Scientific support of a system of advanced training: scientific and theoretical journal, 2017, Issue 2 (31), pp. 113–122.

# Сведения об авторах

**ИЛЬЯСОВ Динаф Фанильевич**, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

**БУРОВ Константин Сергеевич**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

**ЯРЫЧЕВ Насруди Увайсович**, доктор педагогических наук, доктор философских наук, профессор, проректор по учебной работе ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», Чеченская Республика, г. Грозный.

**СКРИПОВА Надежда Евгеньевна**, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой начального образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

**НИКОЛОВ Никита Олегович**, доктор философии (PhD), ответственный секретарь издательского отдела ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

**КУЗНЕЦОВ Вячеслав Михайлович**, кандидат исторических наук, доцент, заведующий кафедрой общественных и художественно-эстетических дисциплин ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

**ХОХЛОВ Александр Викторович**, почетный работник общего образования РФ, ректор ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

**БАРАБАС Андрей Александрович**, директор ГБУ ДПО «Региональный центр оценки качества и информатизации образования», г. Челябинск.

**ВОЛОБУЕВА Татьяна Борисовна**, кандидат педагогических наук, доктор философии, доцент, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, проректор по научно-педагогической работе Донецкого областного института последипломного педагогического образования, Украина, г. Донецк.

**СЕЛИВАНОВА Елена Анатольевна**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

**КОВАЛЕНКО Екатерина Викторовна**, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

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

**ИГНАТЬЕВА Галина Александровна**, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и андрагогики ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», г. Нижний Новгород.

**ТУЛУПОВА Оксана Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и андрагогики ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», г. Нижний Новгород.

**МАТУКИНА Анастасия Николаевна**, аспирант кафедры педагогики и андрагогики ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», г. Нижний Новгород.

**КИСЕЛЕВА Алина Константиновна**, специалист центра инноваций в образовании ФГБОУ ВО «Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина», Республика Коми, г. Сыктывкар.

**СЕРГАНОВА Зина Зайнутдиновна**, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии ГБУ ДПО «Чеченский институт повышения квалификации работников образования», Чеченская Республика, г. Грозный.

**ЩЕРБАКОВ Андрей Викторович**, кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник кафедры воспитания и дополнительного образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

# Information about authors

**ILYASOV Dinaf Fanilievich**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

**BUROV Konstantin Sergeyevich**, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

**YARYCHEV Nasrudi Uvaysovich**, Doctor of Pedagogical Sciences, Doctor of Philosophy, Professor, Vice-Rector of Educational Work of Chechen State University, Chechen Republic, Grozny.

**SKRIPOVA Nadezhda Yevgenievna**, Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Head of the Department of Primary Education of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

**NIKOLOV Nikita Olegovich**, Doctor of Philosophy, Executive Secretary of the Publishing Department of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

**KUZNETSOV Vyacheslav Mikhailovich**, Candidate of Historical Sciences, Docent, Head of the Department of Social and Artistic Disciplines of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

**KHOKHLOV Aleksandr Viktorovich**, Honorary Worker of General Education, Rector of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

**BARABAS Andrey Aleksandrovich**, Director of Regional Centre for Quality Assessment and Informatization of Education, Chelyabinsk.

**VOLOBUYEVA Tatyana Borisovna**, Candidate of Pedagogical Sciences, Doctor of Philosophy, Docent, Corresponding Member of the International Academy of Pedagogical Education, Vice-Rector of Scientific and Pedagogical Work of Donetsk Regional Institute of Postgraduate Teacher Education, Ukraine, Donetsk.

**SELIVANOVA Elena Anatolievna**, Candidate of Psychological Sciences, Docent, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

**KOVALENKO Ekaterina Viktorovna**, Senior Lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

**NECHAEV Mikhail Petrovich**, Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Head of the Department of Educational Systems of Academy of Social Management, Moscow.

**IGNATIEVA Galina Alexandrovna**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Andragogy of Nizhny Novgorod Institute of Education Development, Nizhny Novgorod.

**TULUPOVA Oksana Vladimirovna**, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Andragogy of Nizhny Novgorod Institute of Education Development, Nizhny Novgorod.

**MATUKINA Anastasiya Nikolaevna**, Postgraduate student at the Department of Pedagogy and Andragogy of Nizhny Novgorod Institute of Education Development, Nizhny Novgorod.

**KISELEVA Alina Konstantinovna**, Specialist of the Center for Innovations in Education of Pitirim Sorokin Syktyvkar State University, Komi Republic, Syktyvkar.

**SERGANOVA Zina Zainutdinovna**, Senior Lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology of Chechen Institute for Advanced Training of Educators, Grozny, Chechnya.

**SHCHERBAKOV Andrey Viktorovich**, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Senior Researcher of the Department of Education and Additional Education of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

# Правила оформления статей для публикации в научно-теоретическом журнале «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров»

В журнале обсуждаются актуальные **проблемы функционирования системы повышения квалификации кадров**, а также вопросы современной системы образования.

Журнал публикует статьи, отражающие результаты теоретико-прикладных исследований по вопросам функционирования системы повышения квалификации кадров, отбора содержания повышения квалификации кадров, оценивания профессиональной компетентности кадров в системах аттестации, повышения квалификации и профессиональной деятельности, управленческого содействия кадрам в развитии их готовности к осуществлению профессиональной деятельности, совершенствования профессиональной квалификации кадров, взаимосвязи общего, профессионального и дополнительного профессионального образования, модернизации содержания, форм и методов повышения квалификации кадров, управления качеством подготовки слушателей в системе дополнительного профессионального образования.

Авторами статей являются специалисты общеобразовательных учреждений и учреждений дополнительного профессионального образования, научно-педагогические работники высших учебных заведений различных субъектов Российской Федерации и ближнего зарубежья. Журнал включает в себя четыре раздела:

– Научные сообщения.

– Гипотезы, дискуссии, размышления.

– Исследования молодых ученых.

– Современная школа.

Предельные формулировки тем паспорта публикации журнала идентичны областям научных специальностей: 13.00.01 и 13.00.08, утвержденных Приказом Минобрнауки России от 25.02.2009 № 59 (ред. от 14.12.2015):

– Концепции образования (непрерывное образование; образование взрослых) (13.00.01).

– Практическая педагогика (обобщение передового педагогического опыта; системные изменения профессионально-педагогической деятельности учителя, в том числе ее сущности, структуры, функций) (13.00.01).

– Внутрифирменная подготовка рабочих; дополнительное профессиональное образование (13.00.08).

– Переподготовка и повышение квалификации работников и специалистов (13.00.08).

– Непрерывное профессиональное образование (13.00.08).

– Профессиональное образование через всю жизнь (13.00.08).

**Редакционная коллегия** журнала состоит из специалистов в данной области (доктора и кандидаты наук, обладатели званий «Отличник народного просвещения», «Заслуженный учитель РФ»).

Журнал включен в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (распоряжение Минобрнауки России от 12 февраля 2019 г. № 21-р).

Журнал зарегистрирован в Международном регистрационном каталоге в Париже, где ему присвоен номер (ISSN 2076-8907).

Имеется свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-71707 от 23 ноября 2017 г.

Журнал включен в **Российский индекс научного цитирования** (РИНЦ).

Экземпляры журнала рассылаются авторам, а также в крупнейшие библиотеки страны, являясь, таким образом, доступными для широкой аудитории. Электронная версия журнала размещается на сайте института (http://www.ipk74.ru/ раздел «Научный журнал»).

Публикация статьи в научно-теоретическом журнале «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» **бесплатна**, все материалы проходят научную экспертизу перед допуском к публикации.

Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция просит предъявлять ей готовые материалы в электронном виде (высланном на адрес редакции по электронной почте **ipk_journal@mail.ru**).

## Требования к принимаемой статье

Текст высылается отдельным файлом с названием по следующей структуре:

***Фамилия И. О. автора, «название статьи», город (doc).***

### Технические требования по оформлению научной статьи

– Набор в текстовом редакторе Microsoft Word 2003 сохраняется в формате с разрешением .*doc (по умолчанию) и отправляется на адрес редакции по электронной почте ipk_journal@mail.ru.

– Гарнитура – Times New Roman, кегль – 14 пт.

– Формат – А4 (210×297 мм), поля: 20 мм – сверху, 25 мм – снизу, слева и справа.

– Выравнивание текста осуществляется по ширине.

– Новый абзац начинается с красной строки с отступом 0,5 см.

– Объем не менее 8 страниц через одинарный интервал и не более 15 страниц (в данный объем не входят аннотация, ключевые слова и список используемой литературы).

– Выделение какой-либо мысли автора из основного текста статьи возможно только курсивом, дополнительное выделение полужирным шрифтом не допускается.

– Сокращения слов не допускаются, кроме общепринятых, аббревиатуры включаются в текст лишь после их первого упоминания с полной расшифровкой (например, Трудовой кодекс Российской Федерации – ТК РФ).

– Материалы, отправляемые по электронной почте, следует предоставлять в формате MS Word (с расширением doc, rtf). Если размер файла превышает 50 Кбайт, следует сжать его программой-архиватором (ZIP, RAR).

Иллюстративный материал может быть представлен рисунками, фотографиями, картами, нотами, графиками, чертежами, схемами, диаграммами и другим подобным материалом.

Иллюстрации, используемые в статье, размещают под текстом, в котором впервые дана ссылка на них, или на следующей странице, а при необходимости – в приложении к статье.

Иллюстрации нумеруют арабскими цифрами сквозной нумерацией или в пределах главы (раздела).

На все иллюстрации должны быть приведены ссылки в тексте статьи. При ссылке следует писать слово «рисунок» с указанием его номера.

Иллюстративный материал оформляют в соответствии с требованиями ГОСТ 2.105-95.

Таблицы, используемые в статье, размещают под текстом, в котором впервые дана ссылка на них, или на следующей странице, а при необходимости – в приложении к статье.

Таблицы нумеруют арабскими цифрами сквозной нумерацией или в пределах главы (раздела).

На все таблицы должны быть приведены ссылки в тексте статьи. При ссылке следует писать слово «таблица» с указанием ее номера.

Перечень таблиц указывают в списке иллюстративного материала. Таблицы оформляют в соответствии с требованиями ГОСТ 2.105-95.

При оформлении формул в качестве символов следует применять обозначения, установленные соответствующими национальными стандартами.

Пояснения символов должны быть приведены в тексте или непосредственно под формулой.

Формулы в тексте статьи следует нумеровать арабскими цифрами сквозной нумерацией или в пределах главы (раздела).

Номер заключают в круглые скобки и записывают на уровне формулы справа. Формулы оформляют в соответствии с требованиями ГОСТ 2.105-95.

## Структурность научной статьи

Сначала указывается **УДК** (унифицированный десятичный классификатор). После отступа в 2 интервала ниже УДК следует **название статьи**, которое должно состоять не более чем **из 8 (восьми) слов**, еще один интервал ниже – место для ввода **инициалов и фамилии автора**, а также **личного номера ORCID (Open Researcher and Contributor ID – открытый идентификатор исследователя)**. После указания номера ORCID следует разместить данные почтового электронного адреса.

Далее дублируется английский вариант названия статьи и имя, отчество и фамилия автора. Затем следуют **аннотация** и **ключевые слова** на русском и английском языках. Далее по блокам выделяются такие части исследования, как: введение, обзор литературы, материалы и методы, результаты и их описание, обсуждение, заключение, благодарности (необязательно). В окончании статьи приводится **библиографический список**: вначале на русском языке, ниже – переведенный на английский язык. После библиографического списка допускаются приложения (необязательно).

**Метаданные статьи:**

1.1. УДК

1.2. Ф. И. О.

Ф. И. О. автора(ов) статьи на английском языке

1.3. ORCID автора(ов)

1.4. Электронный почтовый адрес автора(ов) статьи.

1.5. Название.

Название статьи на английском языке.

1.6. Аннотация.

Аннотация на английском языке.

1.7. Ключевые слова.

Ключевые слова на английском языке.

**Текст статьи:**
2.1. Введение.
2.2. Обзор литературы.
2.3. Методология (материалы и методы).
2.4. Результаты и их описание.
2.5. Обсуждение.
2.6. Заключение.
2.7. Благодарности (необязательно).
2.8. Библиографический список.
Библиографический список на английском языке.

3.1. Приложения (при необходимости).

# Структура представления автором основных блоков научной статьи

## 1.5. Название

Должно отвечать следующим требованиям: кратким, емким, привлекающим внимание читателя (7–10 слов). Названия со знаками препинания: «,» «:» цитируются лучше, чем с символами скобок «(…)».

Вместо скобок в названии предпочтительнее использовать символ «:» (двоеточие).

**Пример:** Профессиональный рост педагога-воспитателя: сущностные характеристики, компоненты и механизмы реализации.

## 1.6. Аннотация

Аннотация является базовым источником данных об исследовании в российских и зарубежных систем баз данных. Обязательной структурой аннотации должны быть следующие блоки:

– Проблема исследования и обоснование ее актуальности (2–3 предложения).

– Цель исследования (указывается только в том случае, если не повторяет название статьи – 1 предложение).

– Методология (материалы и методы) – 1 предложение; текстовый блок о материалах и методах исследования должен быть кратким и предельно информативным.

– Результаты (пишется о том, что получилось, а не о том, что будет сделано – 1–2 предложения). Приводятся основные теоретические и экспериментальные результаты.

В качестве результатов следует различать методы и результаты исследования.

При этом результаты исследования должны быть измеряемыми по следующим критериям: **научная новизна, теоретическая новизна, практическая новизна**.

* *Спекуляция только критерием практической значимости в научно-теоретическом журнале нецелесообразна!*

– Заключение (выводы исследования): 1–2 предложения.

**Общие рекомендации к написанию аннотации**

Необходимо избегать лишних вводных фраз. Изложение должно быть емким и точным с использованием таких слов: **сделано, получено, разработано, выявлено, доказано, предложено**.

Аннотация и ключевые слова должны быть представлены и на русском, и на английском языках.

Аннотация должна содержать не менее 200 слов.

## 1.7. Ключевые слова

Рекомендуемое число: от 5 до 10 слов и словосочетаний. Ключевые слова не должны дублировать название статьи, они должны развивать его (названия) идею, чтобы максимально презентовать читателю все важные особенности проведенного исследования. Ключевые слова должны четко показать семантическое ядро исследования. В помощь автору можно предложить любые из доступных электронных программ по статистическому анализу текста.

Крупнейшие российские, а также зарубежные программы по загрузке исследований в системы индексирования научных работ настроены на блокировку длинных (свыше 2–3 слов) словосочетаний. Исходя из этих условий, авторы должны представлять ключевые словосочетания не длиннее 2–3 слов.

** Особое внимание автор должен уделить соответствию ключевых слов паспорту научно-теоретического журнала. Обратиться к паспорту журнала можно по следующему адресу в сети интернет: https://ipk74.ru/study/jornal/o-zhurnale/rubriki-zhurnala/.*

### 2.1. Введение (данный раздел статьи должен содержать ответ на вопрос: почему проведено исследование?)

Обосновывается причина обращения к данному вопросу или проблеме; описывается структура статьи; дается анонс результатов). По итогу введения формулируется **цель исследования**.

*Структура введения*: показать актуальность, обобщение тематики исследования; уточнить значимые научные достижения предшественников по тематике исследуемой проблемы; привести контраргументацию или заявить о недостаточности их задела, т. е. показать, какие аспекты по исследуемой проблеме в предшествующих работах были упущены; подвести к необходимости решения установленных пробелов в исследуемой области; поставить цель исследования.

Таким образом, введение показывает краткий проект всего исследования.

### 2.2. Обзор литературы

Раскрывается теоретическая база исследования: характеризуются те источники, которые повлияли на формирование выводов и получение результатов статьи (качество обзора определяется охватом источников и корректностью цитирования).

** Библиография статьи должна содержать основополагающие работы за последние 10 лет (не менее 70%). Допустимо использовать источники с датой издания (переиздания) ранее 10 лет от даты подачи статьи в редакцию (не более 30%).*

### 2.3. Методология. Материалы и методы (данный раздел статьи должен содержать ответ на вопрос: как было проведено исследование?)

Презентуется авторская методология, поддерживающая его научный замысел и его воплощение в статье. Анонсируется инновационное авторское решение поставленной задачи. Решение может быть выражено в виде оригинальной концепции, модели и тому подобных видах концептуализации научного знания. Допускается наличие таблиц, схем, рисунков, отражающих основные смыслы предлагаемого инновационного продукта, авторского решения поставленной задачи.

Также представляются методы и способы сбора содержания исследования; могут описываться диагностические методы, формулируются гипотезы.

### 2.4. Результаты и их описание (данный раздел статьи должен содержать ответ на вопрос: что было обнаружено?)

Осуществляется представление эмпирических данных. Допустимо обоснование репрезентативности данных, так как это позволяет целевой аудитории журнала оценить возможные масштабы внедрения инновационной авторской технологии. Приветствуется пре-

зентация эмпирических данных посредством схем, таблиц и иных форм наглядной экспозиции точных данных исследования.

## 2.5. Обсуждение (данный раздел статьи должен содержать ответ на вопрос: как результаты влияют на данную научную область?)

Высказываются ограничения и идеи по поводу дальнейших исследований: перспективы повышения качества данных, рекомендации по совершенствованию инструментария и т. п. Данный раздел исследования должен кратко изложить содержание статьи с выделением научных результатов: новизна, теоретическая и практическая значимость.

** Раздел 2.5. не должен дублировать аннотацию статьи. В крайнем своем варианте исполнения допускает только полное синонимичное изложение содержания аннотации.*

## 2.6. Заключение

Автором дается краткий анонс каждого значимого элемента структуры статьи. Положения должны быть аргументированы и доказательны. Излагаемый материал может дополнять, расширять, уточнять содержание аннотации, но не дублировать его.

**Общие рекомендации к написанию основного текста исследования**

Предложения должны быть краткими и емкими. Рекомендуемый объем одного предложения: 12–15 слов. В одном абзаце должен раскрываться один вопрос или одно утверждение, поэтому абзацы должны быть короткими. При этом один абзац должен состоять не менее чем из 2–3 предложений.

## 2.7. Благодарности (необязательно)

## 2.8. Список литературы

– Указываются источники, которые непосредственно используются или повлияли на получение результатов исследования («привязанные» источники).

– Необходимо избегать неуместного самоцитирования.

– Все источники, к которым вы обращаетесь в тексте исследования, должны найти свое отражение в библиографическом списке.

– Указание источника, который вы цитируете, всегда должно идти с указанием конкретных страниц.

– Актуальный список используемой литературы должен включать в себя не менее 10 и не более 20 источников.

– Для корректного цитирования рекомендуем пользоваться соответствующими сервисами: РГБ, Киберленика, Google Scholar.

– Непосредственно список цитируемой литературы должен содержать исключительно научно-исследовательские источники (научные статьи, монографии).

Ссылки на другие виды источников (архивную, нормативную, справочную, публицистическую, учебно-методическую литературу, словари) необходимо оформлять внутри текста статьи подстрочными ссылками. Данные ссылки в итоговый список литературы не включаются (не учитываются).

## Правила оформления библиографического списка

*Библиографический список оформляется в конце статьи в виде затекстовых библиографических ссылок согласно ГОСТ Р 7.0.5-2008.*

Актуальный список используемой литературы должен включать в себя **не менее 10 источников**. Отсутствие ссылок на используемую (цитируемую) литературу подлежит редакторской правке. Статья может быть отклонена редакционной коллегией в связи с нарушением надлежащего оформления списка литературы, которого требуют данные правила.

Библиографический список приводится **в порядке упоминания** по тексту статьи.

Указываются источники, которые непосредственно используются или повлияли на получение результатов исследования («привязанные» источники).

Необходимо избегать неуместного самоцитирования.

Все источники, к которым вы обращаетесь в тексте исследования, должны найти свое отражение в библиографическом списке.

Указание источника, который вы цитируете, всегда должно идти с указанием конкретных страниц.

Для корректного цитирования рекомендуем пользоваться соответствующими сервисами: РГБ, Киберленика, Google Scholar.

Непосредственно список цитируемой литературы должен содержать исключительно научно-исследовательские источники (научные статьи, монографии).

Ссылки на другие виды источников (архивную, нормативную, справочную, публицистическую, учебно-методическую литературу, словари) необходимо оформлять внутри текста статьи подстрочными ссылками. Данные ссылки в итоговый список литературы не включаются (не учитываются).

Библиографический список, **переведенный на английский язык**, обязательно приводится в том же порядке упоминания.

Русские названия книг, статей в монографиях, сборниках и конференциях транслитерируются.

Для транслитерации рекомендуется использовать бесплатную программу на сайте https://translit.ru/, выбрав вариант системы Board of Geographic Names (BGN).

### 1. Ссылка при цитировании в тексте

Если ссылку приводят на конкретный фрагмент текста документа, в отсылке указывают порядковый номер страницы, на которой помещен объект ссылки. Сведения разделяют запятой.

***В тексте:***

[10, с. 3]

***В затекстовой ссылке:***

10. Бердяев Н. А. Смысл истории. – М. : Мысль, 1990. – 175 с.

**!**При оформлении подстрочных ссылок необходимо использовать сквозную разметку.

### 2. Примеры оформления библиографических ссылок

Библиографический список приводится после текста статьи. Все ссылки в списке последовательно нумеруются и располагаются по порядку упоминания в тексте.

**Правила и примеры оформления затекстовых библиографических ссылок (в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008)**

**1. Монография, книга (один или несколько авторов)**

Олефир С. В. Библиотеки для детей и подростков в информационно-образовательном пространстве : монография. – Екатеринбург, 2012. – 312 с.

Olefir S. V. *Libraries for children and teenagers in the information and education area: monograph* [Biblioteki dlya detey i podrostkov v informatsionno-obrazovatel'nom prostranstve: monografiya], Yekaterinburg, 2012. 312 p.

**2. Издание, не имеющее индивидуального автора**

Философский энциклопедический словарь. – М. : ИНФРА-М, 2009. – 570 с.

*Philosophical Encyclopedic Dictionary* [Filosofskij enciklopedicheskij slovar'], 2009. 570 p.

**3. Переводное издание – 1–3 автора**

Кови Стивен Р. 7 навыков высокоэффективных людей / Стивен Р. Кови [пер. с англ.]. – М. : Simon and Schuster, 2004. – 396 с.

Covey S. R. The 7 habits of highly effective people: Powerful lessons in personal change. Simon and Schuster, 2004. 396 p.

**4. Раздел книги – 4 и более авторов**

Менеджмент и организационное развитие высшей школы : учебник / В. Р. Вебер, Е. В. Иванов, М. Н. Певзнер и др. ; под общ. ред. М. Н. Певзнера. – Днепропетровск : Изд-во ДНУ, 2012. – С. 26–84.

Weber B. P., Ivanov E. V., Pevzner M. N. et al. *Management and organizational development of higher school* [Menedzhment i organizacionnoe razvitie vysshej shkoly], Dnepropetrovsk, 2012, pp. 26–84.

**5. Электронный ресурс**

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 (ред. от 27.06.2018) № 273-ФЗ [Электронный ресурс] // Закон «Об образовании в Российской Федерации». – Режим доступа: http://zakonobobrazova nii.ru/ (дата обращения: 10.02.2019).

Federal law *“About education in the Russian Federation”* dated 12/29/2012 (ed. from 06/27/2018) No. 273-FZ [Federal'nyj zakon “Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii”]. Available at: http://zakonobobrazovanii.ru/ (accessed date: 02/10/2019).

**6. Статья – 1–3 автора**

Ильясов Д. Ф., Ильясова, О. А. Системный эффект в контексте реализации приоритетного национального проекта «Образование» // Вестник Южно-Урал. гос. ун-та. – 2010. – Вып. 9. – № 23 (199). – С. 14–21.

Ilyasov D. F., Ilyasova O. A. *Systemic effect in the context of implementation of the priority national project “Education”* [Sistemnyy effekt v kontekste realizatsii prioritetnogo natsional'nogo proekta “Obrazovanie”], Bulletin of the South Ural State University, 2010, Vol. 9, No. 23 (199), pp. 14–21.

**7. Диссертация**

Меняев М. Ф. Методологические основы информатизации библиотечно-библиографических процессов : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01. – М., 1994. – 504 с.

Menyaev M. F. *Methodological bases of informatization of bibliographic processes*: Diss. of doc. of ped. sci. [Metodologicheskie osnovy informatizatsii bibliotechno-bibliograficheskikh protsessov: Dis. d-ra ped. nauk], 1994. 504 p.

**8. Автореферат**

Загривная Т. А. Становление научно-методической компетентности педагогов в процессе профессиональной деятельности : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. А. Загривная. – СПб., 2006. – 23 с.

Zagrivnaya T. A. *Development of scientific and methodical competence of teachers in the process of professional activity*: Abstract of thesis of cand. of ped. sci. [Stanovlenie nauchno-metodicheskoj kompetentnosti pedagogov v processe professional'noj deyatel'nosti: avtoref. dis. kand. ped. nauk], Saint Petersburg, 2006. 23 p.

## 3.1. Приложения (необязательно)

# Пример оформления научной статьи

УДК 378.091.398

## Функции преподавателя учреждения дополнительного профессионального образования в осуществлении популяризации научных знаний среди учителей общеобразовательных школ

**Д. Ф. Ильясов, О. А. Ильясова**

## Educator's functions of additional professional education in the implementation of scientific knowledge popularization among teachers of educational schools

**D. F. Ilyasov, O. A. Ilyasova**

***Аннотация. Актуализируется*** *проблема корректного использования учителем общеобразовательной организации научных знаний в своей практической педагогической деятельности.* ***Анализируются*** *факторы, которые мешают учителю эффективно и методически правильно опираться на теоретические и концептуальные обобщения педагогики и психологии.* ***Обосновывается*** *идея о необходимости популяризации научных педагогических и психологических знаний среде учителей в процессе прохождения ими курсового обучения в учреждении дополнительного профессионального образования.* ***Выделены и охарактеризованы*** *функции преподавателя учреждения дополнительного профессионального образования в осуществлении популяризаторской деятельности.* ***Показаны*** *их роль и значение в понимании учителем культурных контекстов научных знаний, в совершенствовании содержания школьного образования, модернизации средств и методов обучения.* ***Обозначены и аргументированы*** *условия, соблюдение которых позволит преподавателю учреждения дополнительного профессионального образования эффективно осуществлять функции популяризации научных знаний среди учителей. К числу таких условий отнесены: а) целесообразное обогащение учебного занятия со школьными учителями в институте научным содержанием; б) активное использование на учебных занятиях педагогических ситуаций и задач, решение которых предполагает привлечение научных знаний; в) использование на учебных занятиях живого, образного и эмоционально насыщенного языка; г) соблюдение научной этики и морали в части включения преподавателем научных знаний в содержание своего занятия…* ***(не менее 100 слов)!!!***

***Abstract.*** *The problem of the correct use of scientific knowledge in the practical teaching activities by teacher's educational organization is actualized. The factors that interfere with teacher effectively and methodically correct to rely on theoretical and conceptual generalization of pedagogy and psychology are analyzed. The idea of the need to popularize the scientific pedagogical and psychological knowledge among teachers in the process of passing their course of study in institution of additional professional education is substantiated. The function of the*

*teacher of additional professional education in the implementation of popularization activities is highlighted and characterized. The role and importance of cultural contexts of scientific knowledge in the understanding of teacher based on development of the content of school education, modernization of equipment and teaching methods are presented. The conditions which will allow educators of additional professional education to effectively perform the functions of popularization of scientific knowledge among teachers are argued. These conditions include: a) appropriate beneficiation of scientific content of training sessions of school teachers at the institute; b) active use of teaching situations and problems whose solution requires the involvement of scientific knowledge; c) use lively, imaginative and emotionally rich language; g) compli-ance with scientific ethics and morality in terms of scientific knowledge into the content of educator's lessons…* ***(не менее 100 слов)!!!***

***Ключевые слова:*** *педагог, общеобразовательное учреждение, самообучающаяся организация, обучение персонала, обучение на собственном опыте, системное мышление, обучение в группе, ментальные модели, технология "Hansei".*

***Keywords:*** *teacher, institution of general education, self-training organization, personnel training, learning by doing, system thinking, group training, mental models, "Hansei" technology.*

Существенное изменение приоритетов в области обучения и воспитания подрастающего поколения привело к повышению требований к уровню профессионализма педагогов. При этом обнаружилось, что традиционно осуществляемая в общеобразовательном учреждении методическая работа оказалась не вполне готовой решать задачи повышения квалификации педагогических кадров в новых условиях. Ее преимущественная направленность на «ометодичевание» образовательного процесса не вполне соответствует целевым установкам и курсу общеобразовательных учреждений на обеспечение современного качества общего образования…

*Таблица 1*

**Уровни сформированности исследовательской позиции будущих учителей в режиме самообучающейся организации**

| Группы | Уровни сформированности исследовательской позиции | | |
|---|---|---|---|
| | низкий % | средний % | высокий % |
| Контрольные (44 чел. – 100%) | 5,91 | 50 | 34,1 |
| Экспериментальные (46 чел. – 100%) | 2,2 | 3,7 | 80,44 |

**Библиографический список:**

1. Сенге П. Пятая дисциплина. Искусство и практика обучающейся организации / П. Сенге. – М. : Олимп-Бизнес, 2011. – 417 с.

2. Практика обучения действием / М. Педлер и др. ; под ред. О. С. Виханского. – М. : Гардарики, 2000. – 333 с.

3. Брейем Б. Дж. Создание самообучающейся организации / Б. Дж. Брейем. – СПб. : Нева, 2003. – 121 с.
4. … .
5. … .

**References:**

1. Senge P. *The Fifth Discipline: Art and Practice of Learning Organization* [Pyataya distsiplina. Iskusstvo i praktika obuchayushcheysya organizatsii], Moscow, 2011. 417 p.
2. Pedler M. *The Practice of Teaching by Doing* [Praktika obucheniya deystviem], Moscow, 2000. 333 p.
3. Braham B. J. *Creating of self-training organization* [Sozdanie samoobuchayushcheysya organizatsii], Saint Petersburg, 2003. 121 p.
4. … .
5. … .

# Заявка на публикацию статьи

**Каждая статья сопровождается заявкой, оформленной по приложенному образцу, в отдельном файле**

| | | |
|---|---|---|
| **1.** | **Ф. И. О.** | |
| | Ф. И. О. (на англ. яз.)* | |
| **2.** | **Ученое звание** | |
| | Ученое звание (на англ. яз.)* | |
| **3.** | **Ученая степень** | |
| | Ученая степень (на англ. яз.)* | |
| **4.** | **Место работы** | |
| | Место работы (на англ. яз.)* | |
| **5.** | **Должность** | |
| | Должность (на англ. яз.)* | |
| **6.** | Индекс, рабочий адрес, телефон (мобильный телефон) | |
| **7.** | Почтовый адрес (с индексом), по которому будет выслан сборник (просьба указывать домашний адрес; если приводится адрес образовательного учреждения, укажите, пожалуйста, номер кабинета), **электронный адрес** | |
| **8.** | **Название статьи** | |
| | Название статьи (на англ. яз.)* | |
| **9.** | **Количество страниц в статье** | |
| **10.** | **Аннотация на русском языке** | |
| | Аннотация на английском языке* | |
| **11.** | **Ключевые слова на русском языке** | |
| | Ключевые слова на английском языке* | |
| **12.** | **Раздел, в котором планируется размещение статьи** | |

* Английский считается международным языком для научных публикаций, поэтому информация в отмеченных полях должна быть приведена на английском языке.

**Дополнение**

Более подробно с оформлением текста статьи, списка используемой и цитируемой литературы вы можете познакомиться на сайте www.ipk74.ru в разделе Научно-теоретический журнал.

Буква «ё»: буква «ё» обязательно ставится только в тех случаях, когда замена на «е» искажает смысл слова.

Формат авторских ремарок: в цитатах допустимы следующие авторские ремарки: (курсив мой. – *Е. Ж.*); (выделено автором. – *Е. Д.*).

**Статьи, не соответствующие тематике журнала** (повышение квалификации кадров) или оформленные с нарушениями указанных правил, **к рассмотрению не принимаются**.

# Форма Лицензионного соглашения с авторами научно-теоретического журнала «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» (действующая редакция)

**Лицензионный договор №_____**

**г. Челябинск «_____»_____201__г.**

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» (ГБУ ДПО ЧИППКРО), именуемое в дальнейшем «**Лицензиат**», в лице и. о. ректора Хохлова Александра Викторовича, действующего на основании Устава, с одной стороны и **автор научно-теоретического журнала** «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров») _____, именуемый(ая) в дальнейшем «**Лицензиар**», с другой стороны, именуемые в дальнейшем «**Сторона/Стороны**», заключили настоящий договор (далее – «**Договор**») о нижеследующем.

## 1. Предмет Договора

1.1. По настоящему Договору **Лицензиар** на безвозмездной основе предоставляет **Лицензиату право** использования предоставленных материалов (авторскую статью/статьи) для размещения и публикации в очередном сборнике научно-теоретического журнала «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» (а также размещать статью/статьи автора в сети интернет) на основе простой лицензии в обусловленных Договором пределах и на определенный Договором срок (настоящий Договор заключен на срок, равный сроку действия исключительных прав Лицензиара на статью. Договор вступает в силу с момента его подписания Сторонами). На основании п. 4 статьи 1235 Лицензионный договор имеет определенный срок своего действия, поэтому данным договором устанавливается срок действия лицензионного договора на 5 лет (после окончания данного срока договор автоматически пролонгируется вновь на 5 лет и так каждый раз, если стороны не уведомили об обратном, т. е. об окончании действия неисключительных прав на статью/статьи у автора – лицензиара, либо у издательства ГБУ ДПО ЧИППКРО – лицензиата) (временной срок в 5 лет продолжительности лицензионного договора выставлен в соответствии и не противоречии с п. 5 ст. 1233 ГК РФ «Распоряжение исключительным правом»).

Инициация на уведомление одной из сторон, между которыми заключен данный лицензионный договор, возлагается именно на ту сторону, у которой впервые (во временно́м промежутке раньше, чем у противоположной стороны настоящего Договора) возник прецедент в изменении статуса авторских прав, изменяющегося с неисключительного на исключительное авторское право, о чем одна из сторон уведомляет другую по электронной почте.

Электронная почта Лицензиата размещена на официальном сайте государственного учреждения (в данном случае электронная почта редакционно-издательской группы жур-

нала «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» размещена на официальном сайте журнала: http://ipk74.ru/study/jornal/kontakty – ipk_journal@mail.ru).

Электронная почта Лицензиара используется именно та, которая была указана Лицензиаром при подаче заявки на размещение его статьи/статей в научно-теоретическом журнале «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров».

1.2. Права, являющиеся предметом договора, считаются переданными Лицензиату с момента вступления в силу настоящего договора.

1.3. **Лицензиар** гарантирует, что он обладает исключительными авторскими правами на передаваемую(ые) **Лицензиату** статью/статьи.

## 2. Права и обязанности Сторон

2.1. **Лицензиату предоставляются:**

а) право на распространение статьи или иного отчуждения его оригинала или экземпляров, представляющих собой копии статьи на любом материальном носителе (в силу действия статьи 1291 ГК РФ);

б) право на доведение статьи до всеобщего сведения таким образом, что любое лицо может получить доступ к статье из любого места и в любое время по собственному выбору (доведение до всеобщего сведения);

в) право на воспроизведение статьи, то есть изготовление одного и более экземпляра статьи либо ее части;

г) право на использование статьи во всех перечисленных случаях;

д) право на размещение сетевой (электронной) версии статьи в интернете.

2.2. **Лицензиар** передает права **Лицензиату** по настоящему Договору на основе неисключительной (простой) лицензии.

2.3. **Лицензиар** в течение установленного **Лицензиатом** срока представления материалов научной статьи на рассмотрение научно-редакционным советом и научно редакционной коллегией ГБУ ДПО ЧИППКРО издания (научный журнал) «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» в номер, совпадающий с датой обращения Лицензиара, предоставляет **Лицензиату** произведение (свою статью/статьи) в **электронной версии** в формате в рукописной/печатной/электронной версии в формате научной статьи для ее рецензирования. В течение 30 (тридцать) рабочих дней, если **Лицензиатом** не предъявлены к **Лицензиару** требования или претензии, связанные с качеством (содержанием) или объемом предоставленного для ознакомления материала статьи, Стороны в автоматическом режиме (без дополнительного уведомления каждой из сторон) подтверждают произошедший **Акт приема-передачи в формате уведомления автора по электронной почте о принятии** Лицензиатом (редакционной группой научно-теоретического издания) к размещению предоставленного материала научной статьи Лицензиаром по электронному адресу редакционно-издательской группы научно-теоретического журнала: **ipk_journal@mail.ru**.

Одновременно с автоматическим подтверждением автора акта приема-передачи лицензионного права на использование статьи в порядке п. 2.1 настоящего Договора редакции журнала «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» также автоматически автором признаётся и подтверждается статус произошедшего подписания лицензионного договора между Лицензиаром и Лицензиатом, предметом которого будет передача прав на использование статьи в порядке п. 2.1 настоящего Договора редакции журнала «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров».

Минимизация бумажного документооборота как технология по подписанию договора между лицензиаром и лицензиатом не противоречит содержанию п. 5 статьи 1286 ГК РФ (часть 4-я) «Лицензионный договор о предоставлении права использования произведения», как использование упрощенного порядка заключения договора и являющегося договором присоединения (что означает соблюдение письменной формы договора), так как в приложении к печатной версии журнала, а также в структуре электронной версии журнала данная информация, как объявление для автора, что с издательством ГБУ ДПО ЧИППКРО и лицензиаром (автором) производится форма заключения лицензионного договора по упрощенной форме.

2.4. Дата подписания Акта приема-передачи (см. уточнение в п. 2.3 настоящего Договора) статьи/статей автора является моментом передачи **Лицензиату** прав, указанных в настоящем Договоре.

2.5. Форма настоящего соглашения о передаче лицензионных прав Лицензиара Лицензиату на установленное в п. 1.1, в п. 2.3 настоящего Договора размещена на официальном сайте СМИ (средство массовой информации): http://ipk74.ru/study/jornal – «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров», зарегистрированном в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия: Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-71707 от 23 ноября 2017 г., а также зарегистрированном в Международном центре в г. Париже (Франция) ISSN – номер: ISSN 2076-8907 (print).

2.6. При подаче статьи автора **Лицензиару** на рассмотрение на предмет ее публикации и представление на общественное обсуждение в режиме СМИ (как трансляции авторского материала автора общественности) считается, что автор ознакомлен с содержанием данного Договора и полностью согласен с ним, для чего автора дополнительно уведомляют о существовании данного лицензионного Договора по трем уровням:

1) на официальном сайте научно-теоретического журнала «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» в разделе «Лицензионный договор»;

2) в пригласительном письме для автора о возможности опубликовать материалы исследований автора в очередном из номеров научно-теоретического издания;

3) в приложении печатной версии журнала (указанной в оглавлении каждого из номеров научно-теоретического журнала).

2.7. **Лицензиат** обязуется соблюдать предусмотренные действующим законодательством авторские права, права **Лицензиара**, а также осуществлять их защиту и принимать все возможные меры для предупреждения нарушения авторских прав третьими лицами.

2.8. Территория, на которой допускается использование прав на статью/статьи автора, не ограничена.

2.9. **Лицензиар** также предоставляет **Лицензиату** право хранения и обработки следующих своих персональных данных без ограничения по сроку:

– фамилия, имя, отчество;
– дата рождения;
– сведения об образовании;
– сведения о месте работы и занимаемой должности;
– сведения о наличии опубликованной статьи/статей автора литературы, науки и искусства.

Персональные данные предоставляются для их хранения и обработки в различных базах данных и информационных системах, включения их в аналитические и статистические отчетности, создания обоснованных взаимосвязей объектов произведений науки, литературы и искусства с персональными данными и т. п.

Отзыв согласия на хранение и обработку персональных данных производится **Лицензиаром** путем направления соответствующего письменного уведомления **Лицензиату**.

### 3. Ответственность Сторон

3.1. **Лицензиар** и **Лицензиат** несут в соответствии с действующим законодательством РФ имущественную и иную юридическую ответственность за неисполнение или ненадлежащее исполнение своих обязательств по настоящему Договору.

### 4. Конфиденциальность

4.1. Условия настоящего Договора и дополнительных соглашений к нему конфиденциальны и не подлежат разглашению, так как приложения и сам лицензионный Договор содержат персональные данные (в том числе паспортные данные, адрес места жительства) авторов – Лицензиаров.

### 5. Заключительные положения

5.1. Все споры и разногласия Сторон, вытекающие из условий настоящего Договора, подлежат урегулированию путем переговоров, а в случае их безрезультатности, указанные споры подлежат разрешению в суде в соответствии с действующим законодательством Российской Федерации.

5.2. Настоящий Договор вступает в силу с момента подписания обеими Сторонами настоящего Договора и Акта приема-передачи заявленной статьи автора (см. уточнение понятия «подписание» и принятие в работу редакцией журнала статьи автора для размещения в научно-теоретическом журнале «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» в порядке п. 2.3).

5.3. Настоящий Договор действует до полного выполнения Сторонами своих обязательств по нему.

5.4. Расторжение настоящего Договора возможно в любое время по обоюдному согласию Сторон, с обязательным подписанием Сторонами соответствующего соглашения об этом, также расторжение настоящего Договора возможно и в одностороннем порядке, в случаях, предусмотренных действующим законодательством Российской Федерации, либо по решению суда.

Инициация на расторжение Договора одной из сторон, между которыми заключен данный лицензионный договор, возлагается именно на ту сторону, у которой впервые (во временно́м промежутке раньше, чем у противоположной стороны настоящего Договора) и возникает желание на изменении статуса Договора со статуса действующий на статус расторженный, о чем одна из сторон уведомляет другую по электронной почте.

Электронная почта Лицензиата размещена на официальном сайте государственного учреждения (в данном случае, электронная почта редакционно-издательской группы журнала «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» размещена на официальном сайте журнала: http://ipk74.ru/study/jornal/kontakty – ipk_journal@mail.ru).

Электронная почта Лицензиара берется из анкетных данных, указанных Лицензиаром при подаче заявки на размещение его статьи/статей в научно-теоретическом журнале «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров».

После уведомления одной из сторон данного Договора по электронной почте об аннулировании Договора происходит либо подписание на бумаге факта о расторжении Дого-

вора (только по инициативе Лицензиара), либо расторжение Договора происходит по упрощенной форме, в соответствии с технологией, предусмотренной данным Договором в части оформления бумажных правоустанавливающих документов (см. пункт 2.3 настоящего лицензионного договора).

5.5. Любые изменения и дополнения к настоящему Договору вступают в силу только в том случае, если они составлены в письменной форме и подписаны обеими Сторонами настоящего Договора.

5.6. Во всем, что не предусмотрено настоящим Договором, Стороны руководствуются нормами действующего законодательства Российской Федерации.

5.7. Настоящий Договор составлен в двух экземплярах, имеющих одинаковое содержание и равную юридическую силу, по одному для каждой из Сторон.

5.8. Авторский экземпляр Договора заполняется автором самостоятельно и, в случае необходимости и по исключительно личному запросу (личной инициативы) Лицензиара, высылается автору с печатью и подписью Лицензиата и исключительно в категориальном случае произошедшего факта передачи Лицензиаром Лицензиату и материалов научной статьи и соответствующих лицензионных прав на данное научное произведение.

## 6. Реквизиты Сторон

**Лицензиар:**
**Ф. И. О.:**
_____
_____
_____

**Адрес:**
_____
_____
_____
_____

**Паспортные данные:**
_____
_____
_____

**Телефон:**
_____

**Эл. почта:**
_____

**Лицензиат:**
Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» (ГБУ ДПО ЧИППКРО)

ОКПО **49128823**, ОГРН **1037403859206**
ИНН **7447041828**, КПП **745301001**

Адрес юридический: 454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, д. 88.
Тел./факс: (351) 263-89-35, (351) 263-97-46

**Лицензиар:**

От **Лицензиата:**
Ректор ГБУ ДПО ЧИППКРО

А. В. Хохлов /_____/

**Акт приема-передачи**

**по лицензионному договору №_____ от «____» _____ 201__ г.**

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» (ГБУ ДПО ЧИППКРО), именуемое в дальнейшем «Лицензиат», в лице и. о. ректора Хохлова Александра Викторовича, действующего на основании Устава, с одной стороны и _____, именуемый(ая) в дальнейшем «Лицензиар», с другой стороны, вместе именуемые «Стороны», составили настоящий акт о нижеследующем:

1. Лицензиар безвозмездно предоставляет Лицензиату права на использование статьи

_____

_____

_____

в соответствии с лицензионным договором №_____ от «____» _____ 201__ г.

2. Стороны претензий друг к другу не имеют.

**Адреса, реквизиты и подписи сторон**

**Лицензиат:**

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования»
(ГБУ ДПО ЧИППКРО)

Юридический адрес: 454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, д. 88

ОКПО **49128823**, ОГРН **1037403859206**
ИНН **7447041828**, КПП **745301001**

**Ректор**
Государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования»
(ГБУ ДПО ЧИППКРО)

_____ *А. В. Хохлов*

**Лицензиар:**

**Ф. И. О.:**

_____

_____

_____

**Адрес:**

_____

_____

_____

_____

**Паспортные данные:**

_____

_____

_____

_____

_____

**Телефон:**

_____

**Эл. почта:**

_____

_____