

ISSN 2076-8907



# НАУЧНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ



научно-теоретический журнал  
| ноябрь | 4 (25) 2015





НАУЧНОЕ  
ОБЕСПЕЧЕНИЕ  
СИСТЕМЫ  
ПОВЫШЕНИЯ  
КВАЛИФИКАЦИИ  
КАДРОВ

**Научно-теоретический журнал  
4 (25) / 2015**



SCIENTIFIC  
SUPPORT  
OF A SYSTEM  
OF ADVANCED  
TRAINING

**Scientific and theoretical journal**  
**4 (25) / 2015**

## СОДЕРЖАНИЕ

### *Научные сообщения*

- Кузнецов А. Н.** Реализация концепции компетентностного потенциала дисциплины в системе повышения квалификации работников образования .....5
- Волобуева Т. Б.** Моделирование адаптивной электронной обучающей системы для повышения квалификации педагогических кадров ..... 11
- Яковлева Г. В.** Подготовка руководителей дошкольной образовательной организации к оцениванию методической работы в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования ..... 21

### *Гипотезы, дискуссии, размышления*

- Пивоваров А. А.** Синергетическая основа открытой обучающей среды повышения квалификации педагогов ..... 27
- Ларюшкин С. А., Рахметов Р. Р.** Формирование экономической компетентности руководителей образовательных организаций в условиях дополнительного образования ..... 35
- Чипышева Л. Н.** Системно-деятельностный подход как методологическая основа повышения квалификации педагогов ..... 43
- Кийкова Н. Ю.** Расширение потребностей и возможностей профессионального развития педагогов системы инклюзивного образования в процессе повышения квалификации ..... 52

### *Исследования молодых ученых*

- Кузнецов В. М., Трошков С. Н.** Содействие педагогам в изучении социальной среды при конструировании образовательной программы ..... 61
- Андрюшина Н. В.** Жизненные сценарии современных женщин на разных этапах профессиогенеза ..... 69
- Бенко Е. В.** Развитие коммуникативной компетентности как условие повышения квалификации педагога ..... 77
- Наумова О. М.** Тренинг уверенности в себе как механизм профессионализации педагога в системе повышения квалификации ..... 83
- Щедроткина С. В.** Формирование профессиональной компетентности преподавателя экономических дисциплин ..... 94

### *Современная школа*

- Кузнецова Г. Н.** Подготовка педагогов ДОУ к педагогическому сопровождению социального развития ребенка дошкольного возраста ..... 103
- Тимохин Е. А.** Совершенствование исследовательской культуры учителя истории: теоретико-методологический аспект ..... 108
- Тетина С. В.** Языковой портфель учителя иностранного языка как средство саморегуляции профессионального роста ..... 119
- Сведения об авторах** ..... 124
- Правила оформления статей для публикации в научно-теоретическом журнале «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров»** ..... 128
- Форма Лицензионного соглашения с авторами научно-теоретического журнала «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров»** ..... 135

#### **Главный редактор**

В. Н. Кеспигов, д-р пед. наук, доцент,  
заслуженный учитель РФ

#### **Зам. главного редактора**

Д. Ф. Ильясов, д-р пед. наук,  
профессор, член-корр. РАЕ

#### **Редакционный совет:**

С. И. Беленцов, д-р пед. наук  
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  
А. И. Кузнецов, канд. пед. наук, доцент  
Н. В. Самсонова, д-р пед. наук, профессор  
Н. У. Ярычев, д-р пед. наук, профессор

#### **Редакционная коллегия:**

А. В. Ильина, канд. пед. наук  
А. В. Кисляков, канд. пед. наук  
А. В. Коптелов, канд. пед. наук  
В. М. Кузнецов, канд. ист. наук  
Н. Г. Маркова, д-р пед. наук, профессор  
А. Г. Обоскалов, канд. пед. наук, доцент,  
отличник народного просвещения РФ  
И. В. Резанович, д-р пед. наук, профессор  
Т. В. Соловьева, 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  
И. М. Никитина  
Н. А. Лазариди  
А. О. Шарухина

#### **Адрес редакции:**

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

Свидетельство о регистрации  
ПИ № ФС 77-38201 от 26.09.09  
ISSN 2076-8907

Подписано в печать 28.12.2015  
Формат 60×84 1/8. Усл. печ. л. 16,28  
Тираж 150 экз. Заказ № 31

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

**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**

**№ 4 (25) 2015**

**CONTENTS**

**Scientific reports**

- Kuznetsov A. N.** Concept realization of the competency potential of academic subject within professional development of educators .....5  
**Volobueva T. V.** Simulation of adaptive e-learning systems for advanced training of educators .....11  
**Yakovleva G. V.** Training of head's preschool education organization to methodological work under conditions of implementation of Russian Federal State Educational Standard of preschool education .....21

**Hypotheses, discussion, reflection**

- Pivovarov A. A.** Synergetic basis of open educating sphere of teachers' advanced training .....27  
**Lariushkin S. A., Rahmetov R. R.** Economic competence formation of educational organizations heads in the conditions of additional education .....35  
**Chipysheva L. N.** System-activity approach as a methodological basis for teacher advanced training .....43  
**Kiykova N. Y.** Expansion of the needs and opportunities for professional development of teachers for inclusive education in the process of advanced training .....52

**Young researchers**

- Kuznecov V. M., Troshkov S. N.** Assistance to teachers in the study of the social environment in the design of the educational program .....61  
**Andrushina N. V.** Life scenarios of modern women at different stages of profессиogenesis .....69  
**Benko E. V.** Specific of communicative teacher's competence in the aspect of the professional standard requirements .....77  
**Naumova O. M.** Training of self-confidence as a mechanism for the professionalization of a teacher in advanced training system .....83  
**Schedrotkina S. V.** Formation of the professional competence of teacher of economic disciplines .....94

**Modern school**

- Kuznetsova G. N.** Training of PEI teachers for pedagogical support of social development of preschool age child ..... 103  
**Timokhin E. A.** Improving the research culture of history teacher: theoretical and methodological aspects ..... 108  
**Tetina S. V.** Language portfolio of foreign language teacher as means of self-regulation of professional growth..... 119  
**Information about the authors** ..... 124  
**Requirements to Text Format** for Publication in the Scientific and Theoretical Journal "Scientific Support of a System of Advanced Training" ..... 128  
**License Agreement Form with the authors in the Scientific and Theoretical Journal "Scientific Support of a System of Advanced Training"** ..... 135

**Chief editor**

V. N. Kespikov, Doctor of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Honored teacher of Russian Federation

**Deputy chief editor:**

D. F. Ilyasov, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Corresponding member of Russian Academy of Natural Science

**Editorial Council:**

S. I. Belentsov, Doctor of Pedagogic Sciences  
G. Borde, Doctor of Psychological Sciences  
S. A. Dochkin, Doctor of Pedagogic Sciences, Associate Professor

L. V. Zanina, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor

N. A. Krivolapova, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Excellent of Public Education, Honored teacher of Russian Federation

A. I. Kuznetsov, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor

N. V. Samsonova, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor

N. U. Yarychev, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor

**Editorial team:**

A. V. Il'ina, Candidate of Pedagogic Sciences  
A. V. Kislyakov, Candidate of Pedagogic Sciences  
A. V. Koptelov, Candidate of Pedagogic Sciences  
V. M. Kuznetsov, Candidate of Historical Sciences  
N. G. Markova, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor

A. G. Oboskalov, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, 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, Associate Professor

G. V. Yakovleva, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor

**Editorial and Publishing group:**

N. O. Nikolov  
I. M. Nikitina  
N. A. Lazaridi  
A. O. Sharuhina

**Editorial:**

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 № ФС 77-38201 (26.09.09)

ISSN 2076-8907

"The Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators"  
454091, Chelyabinsk,  
Krasnoarmeyskaya st, 88

## Научные сообщения

УДК 378.091.398

### Реализация концепции компетентностного потенциала дисциплины в системе повышения квалификации работников образования

А. Н. Кузнецов

### Concept realization of the competency potential of academic subject within professional development of educators

A. N. Kuznetsov

**Аннотация.** В работе представлены обобщенные результаты многолетних исследований сотрудников кафедры иностранных языков и культуроведения АПК и ППРО в области разработки концепции компетентностного потенциала как отдельной дисциплины учебного плана, так и подготовки вообще. Наглядно показано и теоретически обосновано, что идея компетентностного потенциала, положенная в основу проектирования учебно-программной документации по дисциплинам, относящимся к образовательной области «Иностранный язык», в ряде вузов г. Москвы позволило повысить качество не только качества дидактических продуктов, но и уровень (в терминах качества) оказания образовательных услуг. Высокую значимость имеет и разработанный автором алгоритм проектирования содержания и технологии осуществления контрольных мероприятий в контексте компетентностного подхода. Интересна предложенная автором схема реализации указанной концепции к реализации курсовых мероприятий в рамках системы повышения квалификации работников образования.

**Abstract.** The paper deals with the generalized outcomes of the many-a-year research conducted of the academics of the Foreign Languages and Culture Studies Department of Academy of the

Professional Development and Re-Training of Educators, Moscow, Russia. The research was in the field of the development of the concept of the competency potential of a given academic subject or the holistic professional training. The author visualizes and proves theoretically that the idea of the competency potential as being used as grounding for the development of the syllabi and curricular related with the teaching of foreign languages at several large universities of Moscow reasonable proved. It paves the way to the advancement of the quality of the didactic documents alongside with the quality of the academic service provided. Of considerable importance is also the elaborated algorithm of the content and technology development for the learning outcomes control in the context of the competency approach. The article exemplifies the application of the proposed concept within the framework of the professional development courses for teachers and school administrators.

**Ключевые слова:** компетентностный потенциал дисциплины/подготовки, алгоритм проектирования содержания, контрольные мероприятия, компетентностный подход, повышение квалификации, преподавание иностранных языков, дидактическое проектирование.

**Keywords:** competency potential of academic subject/training, content development algorithm,

*learning outcomes control, competency approach, professional development, foreign language training, didactic design.*

Вопросы о том, какие цели могут быть достигнуты в результате подготовки по учебному предмету/дисциплине и как эти результаты максимизировать, остаются основными в образовании. В значительной степени поиск ответов на эти вопросы актуализирован внедрением компетентностного подхода и интенсификацией учебного процесса; последние сопряжены с качественно иным контекстом как учебной, так и педагогической деятельности в современных условиях.

Очевидно, что этот контекст характеризуется, во-первых, более разветвленной номенклатурой требований в выпускнику (представленной как в образовательных, так и в профессиональных стандартах, введенных в последние годы); во-вторых, повышением удельной концентрации формируемых компетенций в расчете на предмет/дисциплину; в-третьих, необходимостью повышения экономической эффективности как российской системы образования в целом, так и отдельных его уровней, не говоря уже об отдельных образовательных организациях [1].

В этой связи становятся крайне актуальными исследования в новационной области концептуализации, реализации и оценки компетентностного потенциала подготовки вообще (будь то уровень дошкольного, начального, среднего или высшего образования), а также отдельного учебного предмета/дисциплины в частности [2; 3]. Подобные исследования, проводимые на кафедре иностранных языков и культуроведения Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (АПК и ППРО, Москва) в рамках деятельности научной школы «Профессиональная лингводидактика», необходимы для создания научного фундамента более эффективного проектирования содержания и технологий образования в новом образовательном контексте.

В качестве базы исследования были использованы АПК и ППРО, Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС» (НИТУ «МИСиС») и Российский государственный аграрный университет –

МСХА им. К. А. Тимирязева (РГАУ–МСХА). Однако комплексные многоаспектные исследования и апробация проводились более десяти лет и в ряде других образовательных организациях среднего и высшего образования в России, Германии, Нидерландов и Чехии. Кроме того, разработанная концепция и методические материалы верифицировались и внедрялись в рамках учебной работы с различными категориями учащихся (обучающимися средних и высших учебных заведений, аспирантами, слушателями курсов повышения квалификации преподавателей), а также в рамках представления и обсуждения результатов на шести десятках научных форумов разного уровня и масштаба (от межвузовских семинаров до крупнейших международных симпозиумов) и подготовки и защиты серии диссертаций представителей данного научного направления.

В результате проведенной работы были достигнуты существенные научные и практико-методические результаты. Перечислим только некоторые из них.

Прежде всего, введено, определено и обосновано дидактическое понятие «компетентностный потенциал дисциплины (подготовки)»: это интегративная генетическая характеристика реализуемых в рамках данной дисциплины содержания и технологии в отношении их когнитивного и операционного резерва (тезауруса) для формирования и развития комплекса установленных (нормативно заданных) компетентностей.

В этой связи сформулирована и обоснована концепция генетического и комплексного характера формирования компетентностей средствами содержания и технологий, реализуемых в рамках дисциплины; выявлены и обоснованы функции содержания и технологии, реализуемых в рамках дисциплины.

Сотрудниками кафедры введено и исследовано понятие «компетентностно-сопряженные дисциплины», подразумевающее комплексы дисциплин учебного плана, имеющих потенциал формирования одних и тех же компетентностей, т. е. они частично или полностью гомогенных по номенклатуре целей формирования профессионально-значимых компетентностей. Доказана целесообразность и возможность сквозного и параллельного характера формирования по возможности всех компетентностей

посредством потенциала всех предметов/дисциплин [6; 7]. Определены и обоснованы критерии отбора элементов содержания и технологии в рамках идеи реализации компетентного потенциала дисциплины (подготовки). Основным требованием к отбору рекомендовано считать следующее: все элементы (содержательные и технологические) должны вносить вклад в формирование компетентностей; это в свою очередь подразумевает, что отсутствие подобного вклада должно привести к исключению или исключению дискредитированного элемента из процесса обучения. При этом внедрение критерия наличия и степени выраженности компетентного потенциала признано элементом системы менеджмента качества образования.

Кроме того, при проектировании содержания предложено программировать в него элементы предстоящей выпускнику деятельности (профессионально, социальной, учебной), что возможно через проведение анализа подобной актуальной и перспективной деятельности, открывающего возможность построения информационной основы деятельности и дальнейшего проектирование деятельностно ориентированной структуры личности. Убедительно доказано [4; 5], что реализация подобного алгоритма проектирования обеспечивает компетентный потенциал дисциплины.

Применительно к образованию в предметной области «Иностранный язык» убедительно показано, что подготовка может признаваться профессионально ориентированной, если требования к ее содержанию и применяемым технологиям изоморфны требованиям по формированию профессиональной компетентности (дидактический аспект) и компетентностному составу профессиональной деятельности вообще (профессионально-прагматический аспект). Следовательно, профессиональные компетентности реализуют феноменологическую связь между содержанием и технологиями профессиональной деятельности и содержанием и технологией подготовки по дисциплине и ее требованиями к отбору и проектированию.

Для планирования содержания учебного процесса крайне важно, что участниками исследования обосновано различие в целеполагании языковой подготовки на уровне среднего общего и профессионального образования. Це-

лями подготовки в области «Иностранный язык» в школе признаны формирование личности за счет расширения кругозора, получения нового опыта и социализация (инкультурация); в то же время целью подготовки в системе профессионального образования рекомендовано считать формирование личности профессионала (формирование профессионально значимых компетентностей), т. е. комплексное формирование коммуникативной, профессионально-межкультурной и профессионально-социальной компетентностей. Как и в случае с любой другой областью подготовки, когда формирование узкопредметной компетентности является только одним (хотя, возможно, и наиболее значимым) из планируемых результатов подготовки, сформированность профессиональной иноязычной компетентности не должно рассматриваться основным результатом подготовки по иностранному языку в системе профессионального образования: готовность к межкультурному взаимодействию средствами иностранного языка – лишь один из ожидаемых результатов рассматриваемой нами подготовки. Следовательно, в системе профессионального образования мы должны концептуально перейти от рассмотрения профессионально ориентированной подготовки по дисциплине/предмету к формированию личности профессионала, что отразится в смещении акцентов при проектировании содержания и технологии.

В этой же связи важно, что в составе профессиональной компетентности выпускника выделены как собственно-профессиональные компоненты (специальные, вариативные), так и профессионально-социальные (инвариантные любой деятельности и любой профессиональной подготовке). Таким образом, если применительно к среднему общему образованию рассматриваются универсальные умственные действия, то применительно к профессиональному образованию рассматривают (выделяют из деятельности, анализируют и формируют) универсальные профессиональные действия.

Особое значение как для дидактики, так и для педагогической практики имеет разработанный автором алгоритм проектирования содержания и технологии осуществления контрольных мероприятий в контексте компетентного подхода. Суть этого алгоритма заключается в том, что проектирование включает



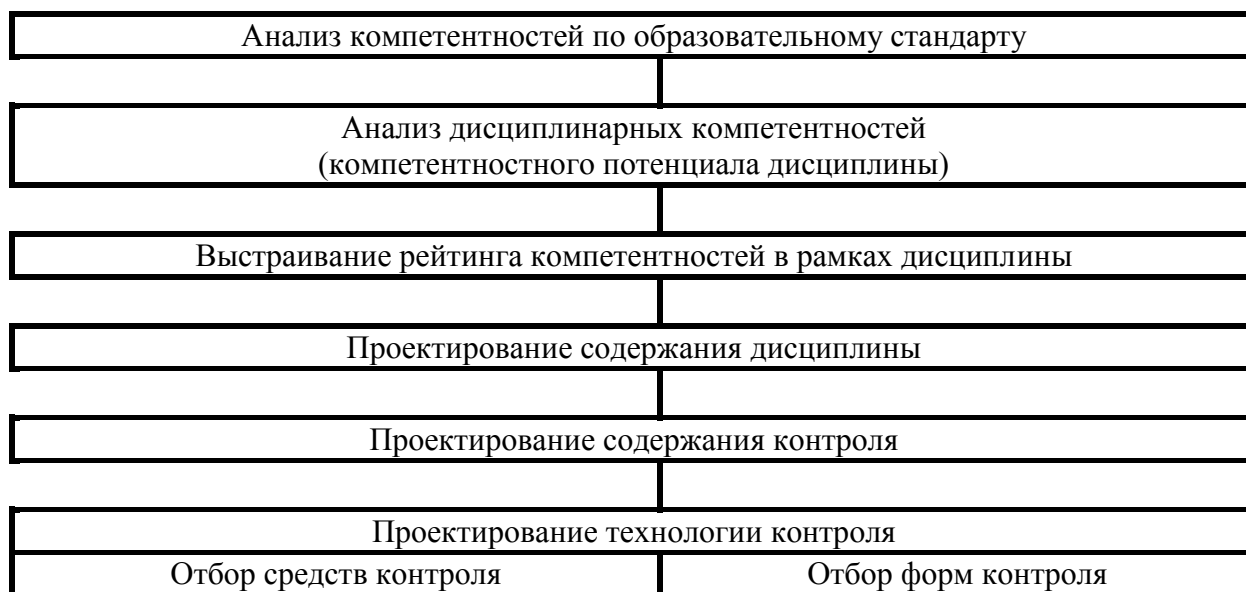


Рис. 1.

семь основных этапов, представленных на рисунке 1. Для обеспечения более широкого доступа к актуальной и востребованной педагогами информации отчетные материалы исследования (в форме монографий, статей, тезисов, учебных пособий и пр.) размещались в электронной информационно-поисковой системе РИНЦ.

Выполняя требования учредителя АПК и ППРО – Минобрнауки России – сотрудники кафедры публиковали свои работы в ведущих рецензируемых научных журналах, рекомендованных ВАК России.

Более того, специалисты АПК и ППРО представляли результаты исследований в международных журналах, индексируемых в Scopus, способствуя тем самым интернационализации деятельности Академии.

Важной формой развития данного научного направления является работа с аспирантами и соискателями кафедры.

Продолжаются диссертационные исследования Т. А. Вельдяевой (в области формирования профессиональной межкультурной стратегической компетентности в вузе), А. В. Банновой (посвященное формированию профессиональной информационной компетентности студентов технического вуза), Е. Г. Горюнова (исследующего компетентностный потенциал технологии смешанного обучения) и Ю. А. Таргонской (проблема развития профессионально-

прагматической компетентности преподавателя иностранного языка).

С целью дополнительной апробации и мультиплицирования положительный опыт ряда крупных отраслевых методических и научных центров (АПК и ППРО, НИТУ «МИСиС» и РГАУ–МСХА им. К. А. Тимирязева и др.) кафедры иностранных языков АПК и ППРО реализует курсы повышения квалификации работников образования по нескольким по рекомендованным Минобрнауки России программам.

Содержание этих программ, пользующиеся неизменным интересом специалистов высшего и среднего профессионального образования и признанием направляющих их образовательных организаций, позволяет не только раскрыть слушателям курсов основные направления исследований в области профессиональной лингводидактики и компетентностного потенциала дисциплины, а также заложить основы формирования у обучающихся умений в области реализации этого потенциала через более верное (научно обоснованное) проектирование содержания и технологий.

В качестве перспективных направлений научно-методического проектирования сегодня рассматриваются следующие:

1) дальнейшее научное обоснование отбора отдельных технологических элементов (средств, методов, форм, приемов) и их комплексов, которые характеризовались бы наибольшей эффек-

тивностью для формирования профессиональных компетентностей, то есть с наибольшим компетентным потенциалом (деловая игра, кейс-метод, работа в команде, использование информационных технологий, смешанного обучения и пр.);

2) разработка системы оценки сформированности по каждому аспекту и на разных уровнях развития компетентности;

3) реализация концепции компетентного потенциала дисциплины, валидность которой проиллюстрирована на материале образовательной области «Иностранный язык», в рамках других предметов/дисциплин, что позволит доказать ее дисциплинарную инвариантность.

#### Библиографический список:

1. Кузнецов А. Н., Щавелева Е. Н. Развитие информационной компетентности студентов технического вуза как аспект реализации компетентного потенциала дисциплины «Иностранный язык» // Теория и методика профессионального образования : Вестник ФГОУ ВПО МГАУ. – М. : ФГОУ ВПО МГАУ, 2015. – Вып. 4 (68) / 2015. – С. 45–50.

2. Кузнецов А. Н. Профессионально-компетентный потенциал иноязычной подготовки: опыт исследования и нормативного описания : монография / А. Н. Кузнецов. – LAP, 2013. – 336 с.

3. Kuznetsov A. N. Professional Competency Formation Potential of an Academic Subject in Engineering Education: Account of Stakeholders' Requirements in Foreign Languages – Proceedings of the First International Symposium on Pedagogical Research. Tongji University, November 14th & 15th 2013, Shanghai, China. Tongji University Press, 2013. 364 p., pp. 1–4.

4. Аксиология иноязычного образования : сборник научных статей IV Международной научно-практической конференции «Аксиологический аспект содержания непрерывного иноязычного образования: проблемы и решения» / под ред. А. К. Крупченко, А. Н. Кузнецова. – Вып. 2. – в 2 кн. – М. : Изд-во АПК и ППРО, 2015.

5. Крупченко А. К., Кузнецов А. Н. Основы профессиональной лингводидактики : монография. – М. : АПК и ППРО, 2015. – 232 с.

6. Кузнецов А. Н. Развитие аспектов языковой личности в вузе: компетентный потенциал лингвистической подготовки // В кн.:

Языковая личность и лингвистические интерпретации : монография. – Новосибирск : Изд-во СибАК, 2015. – С. 7–33.

7. Kuznetsov A. N. Development of Cross-Cultural Competency at a Technical University: Concept, Implementation, Control (Развитие кросс-культурной компетентности в техническом вузе: концепция, реализация, контроль). Raleigh, North Carolina, USA : Lulu Press, 2015. 159 s.

#### References:

1. Kuznetsov A. N., Schaveleva E. N. *Development of informational competency of technical university students as aspect of the competency potential of foreign language training* // Theory and methodology of professional education: Herald of Moscow State Agroengineering University named after V. P. Goryachkin [Razvitie informacionnoj kompetentnosti studentov tehničeskogo vuza kak aspekt realizacii kompetentnostnogo potenciala discipliny “Inostrannyj jazyk” // Teorija i metodika professional'nogo obrazovanija]. Moscow State Agroengineering University named after V. P. Goryachkin, 2015, periodical 4 (68), 2015, pp. 45–50.

2. Kuznetsov A. N. *Professional and competency potential of foreign language training: description and documenting* : monography [Professional'no-kompetentnostnyj potencial inojazychnoj podgotovki: opyt issledovanija i normativnogo opisanija : monografija]. Saarbrucken, LAP, 2013. 336 p.

3. Kuznetsov A. N. *Professional Competency Formation Potential of an Academic Subject in Engineering Education: Account of Stakeholders' Requirements in Foreign Languages* – Proceedings of the First International Symposium on Pedagogical Research. Tongji University, November 14th & 15th 2013, Shanghai, China. Tongji University Press, 2013. 364 p., pp. 1–4.

4. *Axiology of foreign language teaching: Collection of papers of the IV International conference “Axiological aspects of the content of life-long foreign language teaching: problems and solutions”* // Edited by Anna Krupchenko and Andrei Kuznetsov [Aksiologija inojazychnogo obrazovanija: Sbornik nauchnyh statej IV Mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii “Aksiologičeskij aspekt soderzhanija nepreryvnogo inojazychnogo obrazovanija: problemy i reshenija” // pod redakciej A. K. Krupchenko, A. N. Kuznecova], Issue 2. In two volumes. Moscow, Academy

of the Professional Development and Re-Training of Educators, 2015.

5. Krupchenko A. K., Kuznetsov A. N. *Fundamentals of Professional Linguadidactics* : monography [Osnovy professional'noj lingvodidaktiki : monografija]. Moscow, Academy of the Professional Development and Re-Training of Educators, 2015. 232 p.

6. Kuznetsov A. N. Development of the aspects of the language personality at a university: competency potential of linguistic training // In: Lan-

guage personality and linguistic interpretations : monography [Razvitie aspektov jazykovoj lichnosti v vuze: kompetentnostnyj potencial lingvisticheskoj podgotovki // V kn.: Jazykovaja lichnost' i lingvisticheskie interpretacii : monografija]. Novosibirsk, SibAK, 2015, pp. 7–33.

7. Kuznetsov A. N. *Development of Cross-Cultural Competency at a Technical University: Concept, Implementation, Control*. Raleigh, North Carolina, USA: Lulu Press, 2015. 159 p.

УДК 378.091.398+371.315.7

## Моделирование адаптивной электронной обучающей системы для повышения квалификации педагогических кадров

Т. Б. Волобуева

### Simulation of adaptive e-learning systems for advanced training of educators

T. V. Volobueva

**Аннотация.** В статье рассматривается моделирование адаптивной электронной обучающей системы для повышения квалификации педагогических кадров по следующему алгоритму: 1) выбор технологии электронного обучения; 2) выбор электронной обучающей среды; 3) проектирование архитектуры; 4) формирование баз данных; 5) формирование электронных курсов повышения квалификации; 6) оценивание качества электронной обучающей системы. Автор приводит требования к цифровой среде, модель управления качеством электронной обучающей системы, коэффициенты ее эффективности.

Реализация данной модели позволяет обеспечить: четкую структуру системы и регламент функционирования; возможность персонализации обучения педагогов, удовлетворение индивидуальных образовательных запросов; многофункциональность механизмов обучения; поэтапный самоконтроль обучения педагога и контроль со стороны руководителя курса; повышение мотивации непрерывного обучения; постоянное обновление содержания; повышение информационной культуры педагогов; пространство для профессионального самосовершенствования.

**Abstract.** The author examines the simulation of adaptive e-learning systems for advanced training of educators. It is modeled by the following algorithm: 1) selection of e-learning technology; 2) selecting an e-learning source; 3) architecture design; 4) databases formation; 5) formation of electronic advanced training courses; 6) assessment of the quality of e-learning systems. The au-

thor cites requirements for the digital environment, quality management model of e-learning system, and the coefficients of its effectiveness. This model provides: a clear structure and order; the organization of individual approach to the training specialist, the flexibility of information presentation, versatility training systems; staged self-control training of the teacher and supervision by the course Director; a permanent interest in learning; the relevance of the training course; the opportunity of professional self-improvement.

**Ключевые слова:** электронная обучающая система, педагог, повышение квалификации, качество, курсы.

**Keywords:** electronic learning system, teacher, advanced training, quality, courses.

Показателем современности образования сегодня является использование электронного обучения. Поэтому все более востребованными становятся электронные обучающие системы (ЭОС), платформы дистанционного обучения, другие программно-инструментальные среды. ЭОС предлагает обучающемуся учебный контент, контрольно-оценочный блок, справочную информацию. Однако системы обучения нового поколения имеют более расширенные опции. Главное их нововведение – адаптивность. Они позволяют проектировать индивидуальные программы обучения, персонально отбирать учебные материалы.

Для моделирования адаптивной электронной обучающей системы в процессе повышения квалификации педагогических кадров предлагаем пять ключевых шагов.

*Шаг первый. Выбор технологии электронного обучения.* Высокая технология отличается комфортностью пользования, легкостью освоения, большими возможностями коммуникаций. Программное обеспечение, требующее специальной подготовки пользователей, снижает мотивацию обучения и познавательную активность обучающихся.

Во всем многообразии средств организации электронного обучения [1] можно выделить **следующие группы:**

- авторские программы (Authoring Packages);
- системы менеджмента содержимого учебных курсов (контентов) (Content Management Systems – CMS);
- системы менеджмента учебного контента (Learning Content Management Systems – LCMS);
- системы управления обучением (Learning Management Systems – LMS).

*Авторские программы.* Этот программный продукт, как правило, носит локальный характер. Разрабатывается для изучения определенных дисциплин или разделов предмета с использованием удобных для него технологий, например, PowerPoint, Lectora, HTML. Такие программные продукты имеют ряд недостатков: нет возможности контролировать процесс обучения и промежуточные результаты; трудоемкость коммуникаций большого количества обучающихся. Авторские программы обычно создаются для разработки занятий с мгновенной обратной связью. Они эффективны для самостоятельной работы, для усиления наглядности, мотивации обучения на аудиторных занятиях. Их мультимедийность повышает качество восприятия учебного материала. Однако низкий интерактивный потенциал делает их малоценными для ЭОС. Разработка подобных курсов в основном ведется преподавателями-энтузиастами и носит не систематический характер.

*Системы менеджмента содержания учебных курсов* содержат опции, позволяющие не только размещать учебные материалы в разных форматах, но варьировать его согласно целям или запросам обучающихся. Такие системы включают базы данных с возможностью сортировки, быстрого поиска, фильтрации. Они удобны, когда академический курс создает

группа преподавателей, которым нужно вариативно использовать один и тот же учебный блок.

*Системы менеджмента учебного контента* соединяют возможности управления обучением и содержанием учебного материала. Организационно привлекательны для больших образовательных учреждений или их крупных структур, так как реализуют менеджмент больших потоков обучающихся, позволяют быстро создавать курсы, предоставляют дополнительные модули.

*Системы менеджмента обучения* эффективны для обучения большого количества пользователей. Их разрабатывают как для учебных заведений, так и для корпоративного обучения. Они предоставляют возможность отслеживать процесс обучения, накапливать данные обучающихся, включая число их заходов на определенные вкладки учебных материалов, затраченное время прохождения учебного блока и т. п. Регистрация обучающихся фиксирует целевую аудиторию, позволяет создавать учебные группы или динамические команды, использовать автоматическую рассылку как учебных материалов, так и информацию о текущих событиях, отчеты, рекомендации. Кроме того, такие системы позволяют организовать проверку знаний и онлайн-общение.

Для моделирования адаптивной электронной обучающей системы в процессе повышения квалификации педагогических кадров **нами выбраны системы менеджмента обучением (LMS).**

*Шаг второй. Выбор электронной обучающей среды.* Сегодня на рынке программного обеспечения позиционируется два вида сред электронного обучения: коммерческие и бесплатные (свободного доступа).

Коммерческие системы разрабатываются под дистанционное образование или электронное обучение в пределах учебного заведения. Определенную популярность завоевали у нас среды Amigo.CMS, inDynamic 2.3, «Прометей», «Битрикс», NetCat и др. Их недостатками являются: большая стоимость, жесткие аппаратные требования, ограниченное число образовательных лицензий.

К бесплатным средам относятся свободно распространяемые LMS/LCMS: Moodle, ATutor, Dokeos, Claroline, OLAT, LAMS, Sakai, OpenACS и др.

Используя классификацию требований по К. Вигерсу (рис. 1), мы выделяем три уровня требований к программной среде для электронного обучения педагогов на курсах повышения квалификации: педагогические, пользовательские и функциональные [2]. Педагогические требования очерчивают глобальные цели и миссию образовательной организации. Пользовательские требования описывают возможности, предоставляемые системой, для решения задач пользователей. Функциональные требования отображают пакет функций программного обеспечения, заложенных в техническое задание разработчиком для реализации своих задач пользователями. Нефункциональные требования описывают эксплуатационные характеристики и признаки качества (например, целостность, устойчивость, эффективность, практичность). Здесь же перечисляются ограничения, т. е. указывается лимит выбора возможных решений. Нормативные правила включают законодательные акты, образовательные стандар-

ты, корпоративную политику, учетные таблицы и алгоритмы вычислений.

Мы выделили следующие основные критерии выбора электронной обучающей среды для повышения квалификации педагогических кадров (см. рис. 2):

– *Функциональность*. В системе должны быть заложены интерактивные функции (форумы, чаты), менеджерские опции (анализ активности педагогов, управление ресурсами и т. п.).

– *Надежность*. В среде должны присутствовать подсистемы защиты информации, шаблоны формирования контента, удобные в пользовании управляющие модули.

Важным показателем привлекательности системы является простота администрирования.

– *Стабильность*. Среда должна обеспечивать надежность работы в разных режимах, при большом количестве одновременных вхождений. Она должна быть устойчивой к сбоям.



Рис. 1. Классификация требований по К. Вигерсу



Рис. 2. Критерии выбора электронной обучающей среды

– *Привлекательность цены.* Стоимость системы суммируется из затрат: на приобретение (аренду), внедрение, создание курсов, сопровождение обучения. Она должна быть приемлемой для института.

– *Лимит лицензий.* Для построения электронной обучающей системы повышения квалификации педагогических кадров ценно отсутствие ограничений на количество лицензий для обучающихся. За год в Донецком ИППО проходят курсы повышения квалификации около девяти тысяч педагогов, еще столько же принимают участие в постоянно действующих межкурсовых мероприятиях, поэтому неограниченное право доступа к электронному обучению большого числа пользователей является весомым требованием к электронной среде.

– *Инструментальность.* Для работы в системе необходимы средства разработки учебного контента. Встроенные текстовые, табличные и другие редакторы, шаблоны, библиотеки и приложения не только облегчают создание обучающих и проверочных материалов, но и обеспечивают единое представление различной информации.

– *Совместимость.* Система должна поддерживаться SCORM – международными стандартами дистанционного обучения. Это важно для интеграции, переносимости учебных материалов, мобильности обучения.

– *Контрольно-оценочная система.* Для проверки знаний обучающихся нужны модули, обеспечивающие входное, выходное тестирование, промежуточный контроль в виде контрольных работ, оценивания активности в дис-

куссиях, форумах, выполнения практических заданий и т. д.

– *Комфортность эксплуатации.* Работа в системе не должна требовать специальной подготовки педагогов. Трудности при использовании среды резко снижают мотивацию к обучению. Комфортность пользователя должна обеспечивать удобный интерфейс, быстрый поиск, интуитивно понятные опции, доступность коммуникаций, легкость навигации.

– *Модульность.* Модульная структура контента позволяет манипулировать учебными блоками для решения различных педагогических задач. Такая организация учебных материалов обеспечивает большую вариативность их использования, интеграцию и дифференциацию информации.

– *Доступность.* Привлекательность электронного обучения состоит еще и в индивидуальном режиме работы:

– учиться педагог может в любое удобное время и в любом месте (обязателен беспрепятственный доступ в систему);

– проблемы здоровья не будут мешать обучению, так как предполагаются настройки среды под особые потребности (слабое зрение, другие ограниченные возможности);

– постоянная связь с тьютором.

Мы выбрали самую популярную систему Moodle. С ее помощью можно организовать онлайн-курсы повышения квалификации, целевые сайты, web-факультативы, виртуальные педагогические мастерские и другие обучающие мероприятия. Мы используем преимущества социально-педагогического конструирования, заложенного в среде:

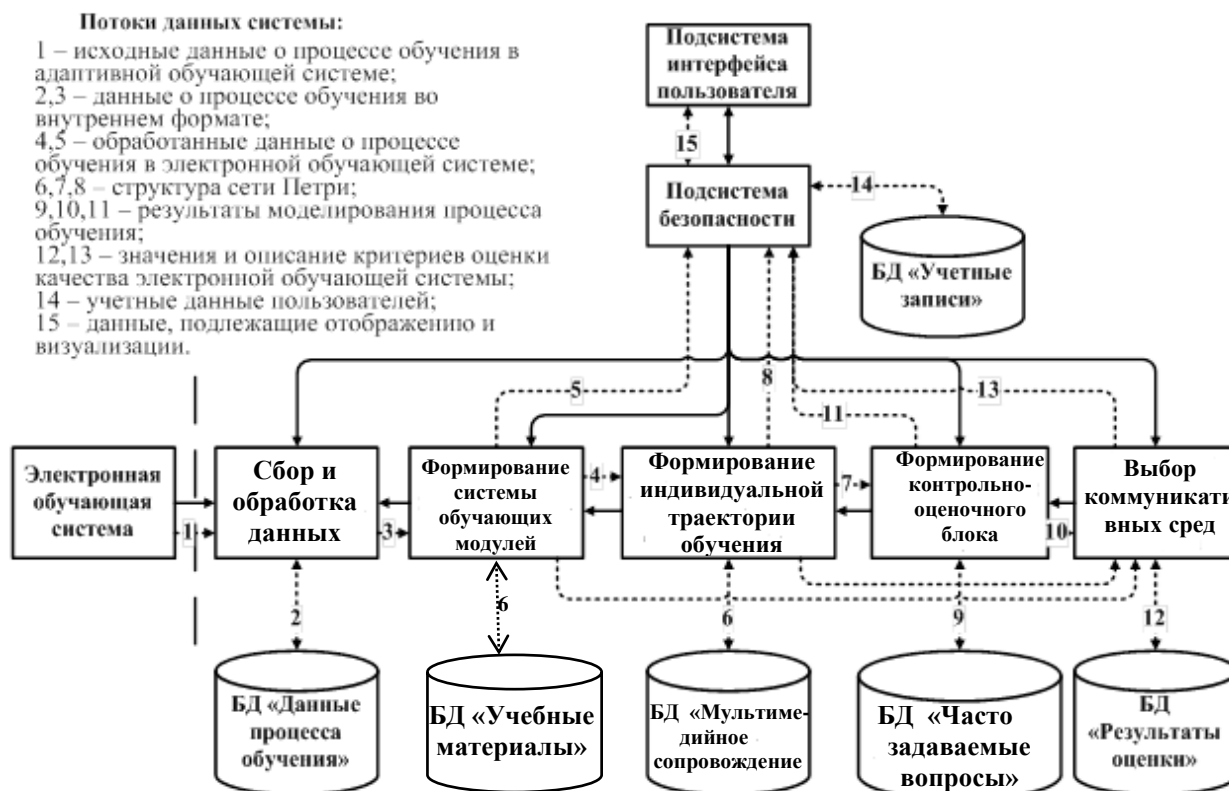


Рис. 3. Архитектура электронной обучающей системы

– обучение проводится с актуализацией жизненного опыта педагогов и имеющихся знаний;

– взаимообучение – обязательная составляющая повышения квалификации.

Электронное обучение строится на принципах андрагогики с использованием интерактивных методов, ситуативного моделирования и педагогического творчества. Наши преподаватели освоили специфику ролей тьютора, модератора и фасилитатора, используя их в соответствии с целями и форматами курсов повышения квалификации. Moodle также дает нам возможность применять гейм-технологии, гибридное обучение, большие данные, адаптивное обучение.

Еще одно важное преимущество этой системы – мультязычность. Бесплатная поддержка работы в многоязыковой среде позволяет создавать модули для учителей иностранных языков, использовать зарубежные ресурсы и развивать поликультурную компетентность педагогов.

*Шаг третий. Проектирование архитектуры электронной обучающей системы.* На основе всего вышесказанного в данной работе предлагается следующая модель (рис. 3.) построения электронных курсов повышения квалификации.

*Шаг четвертый. Формирование баз данных.*

Основные требования к организации баз данных (БД): установление многосторонних связей; производительность; минимальные затраты; возможность поиска; целостность (восстановление данных); безопасность.

*Шаг пятый. Формирование электронных курсов повышения квалификации.*

Мы используем единый структурный шаблон для составления электронных курсов повышения квалификации: входной и выходной контроль, учебные модули, контрольные работы, дискуссии, дополнительные материалы, справочные материалы, методические рекомендации, практические работы, курсовая работа, консультации. Входной и выходной контроль представляют собой онлайн-тесты по всему курсу. Первый тест позволяет очертить проблемное поле и акценты обучения, последний – оценить когнитивный результат курсов. Учебные модули предоставляют возможность выстроить индивидуальную траекторию обучения, создавать творческие мини-группы. Каждый модуль, как правило, содержит одну проблемную лекцию, практикум и вебинар. Особой популярностью



у педагогов пользуются видео мастер-классов, web-тренингов, онлайн-супервизий. Требования к учебным материалам:

- четкая структурированность текста;
- разбиение на блоки;
- подача текстового материала в таблицах, схемах, картах;
- гиперссылки, подстрочные подсказки;
- мультимедийность – наличие презентаций, видеоматериалов, анимации.

Содержание учебных материалов тоже имеет свою специфику:

- в них отражены самые последние педагогические новации и достижения педагогической науки и практики;
- они носят опережающий характер и направлены на обеспечение перспективных видов учебной деятельности;
- имеют практико-ориентированную направленность: разрабатываются под контингент.

Контрольные работы содержат три вида заданий: репродуктивный, частично-поисковый, творческий и имеют разный максимальный оценочный балл. Инструктивно-методические материалы содержат конкретные рекомендации, четкие алгоритмы работы и советы по повышению эффективности обучения. Справочные материалы не перегружены лишними словами. В них находятся тезаурусы по теме, методические карты, компиляция нормативных документов и т. п. Дополнительные материалы предоставляются текстовыми и видеофайлами, аудиокнигами и E-хрестоматиями, профильными онлайн-журналами и ссылками на сайты по теме.

Тьюторинг включает постоянное консультирование педагогов, форумы, чаты и предметные конференции, мотивационную рассылку, организацию дискуссий и презентаций творческих работ.

Курсовая работа представляет собой творческий продукт педагога, например, авторский проект, пакет мультимедийных дидактических материалов, сборник ситуативных задач по конкретным темам предмета, набор эвристических заданий, мини видеотека предметного содержания, анимация опытов по физике или химии и т. п.

При этом в работе должны быть отражены новые навыки и компетенции, полученные на курсах; обоснована целесообразность ее применения в педагогическом процессе.

Электронные курсы направлены на развитие профессиональной компетентности педагогов. Результат обучения в электронной системе повышения квалификации можно представить пятиуровневой спиралью (рис. 4).

*Первый уровень* – базовые компетентности, которые опираются на деятельностные процессы и оказываются в контексте структуры педагогической деятельности;

*Второй уровень* – общепрофессиональные компетентности, которые относятся к определенной категории специалистов, объединенных одним предметом деятельности (например, категории учителей, управленцев, методистов и др.);

*Третий уровень* – специально-профессиональные компетентности – это частные компетентности, которые приобретаются во время работы

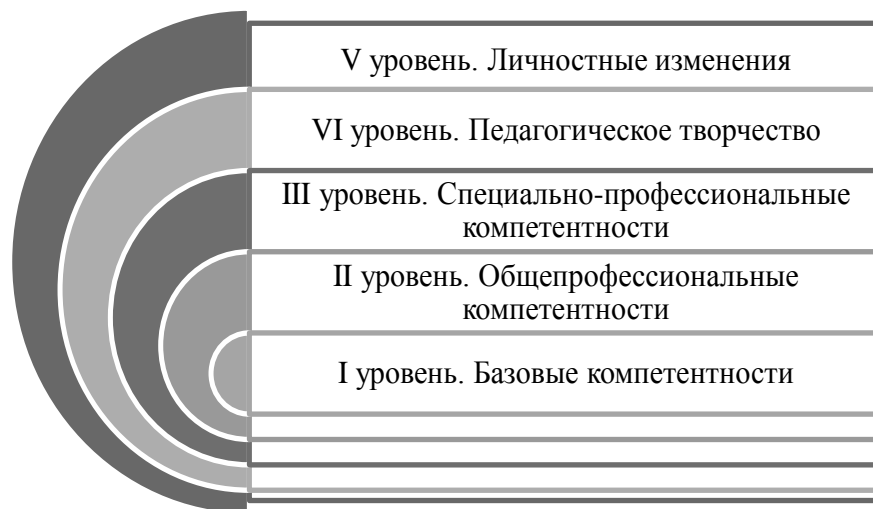


Рис. 4. Результаты обучения на курсах повышения квалификации

по определенным специализациям: дидактика, воспитание, психология, логопедия, методика, язык, математика, физика, химия, история и т. п.

*Четвертый уровень* – моделирование, педагогическое творчество.

*Пятый уровень* – личностные изменения, готовность к саморазвитию не только профессиональному, но и личностному. Качество обучения отслеживается и через анализ педагогической практики в послекурсовой период, полностью использования приобретенных на курсах знаний и навыков, уровень их адаптации к конкретным условиям учебного заведения.

*Шаг шестой. Оценка качества электронной обучающей системы.* Требования к электронным обучающим системам каждый год повышаются и дополняются. Поэтому важной составляющей моделирования ЭОС является оценивание их эффективности и управление их качеством. Под качеством ЭОС мы понимаем пакет индикаторов успешного усвоения материала педагогами. Воздействовать на качество можно через коррекцию контента и процессов, супервизии тьюторов. Процесс управления качеством электронных обучающих систем показан на рисунке 5.

В настоящее время для оценивания качества ЭОС используют два подхода: целостный и многослойный. Оценивание «в целом» использует: несколько общих критериев (например, безопасность, продуктивность); проверку соответствия стандартам; отзывы пользователей.

Как показывает практика, такой подход недостаточен для проведения серьезных коррекций и модернизации системы.

Для адаптивных электронных обучающих систем чаще используют второй подход. В них на конечный результат влияют непосредственно используемые механизмы адаптации. Сама ЭОС состоит из различных подсистем, которые взаимодействуют друг с другом. Для оценивания качества задействуют различные наборы критериев для каждой подсистемы. Таким образом, диагностируется весь процесс обучения, более полно выявляются недостатки и риски, разрабатывается целевая коррекция.

На рисунке 6 проанализированы примеры автоматизированных систем оценивания качества электронных обучающих систем. Их общий недостаток – узкая специализация, привязка к определенной обучающей системе.

Мы взяли главным критерием качества электронной обучающей системы повышения квалификации педагогов – эффективность обучения.

Чтобы оценить эффективность нашей модели мы рассмотрели четыре уровня оценки обучения, предложенных Дональдом Киркпатриком (см. рис. 7) [3]. Несмотря на простоту такого подхода, учтены не все факторы, влияющие на качество обучения. Поэтому мы адаптировали набор коэффициентов, предложенных исследователями [4] к педагогической системе повышения квалификации (см. рис. 8).

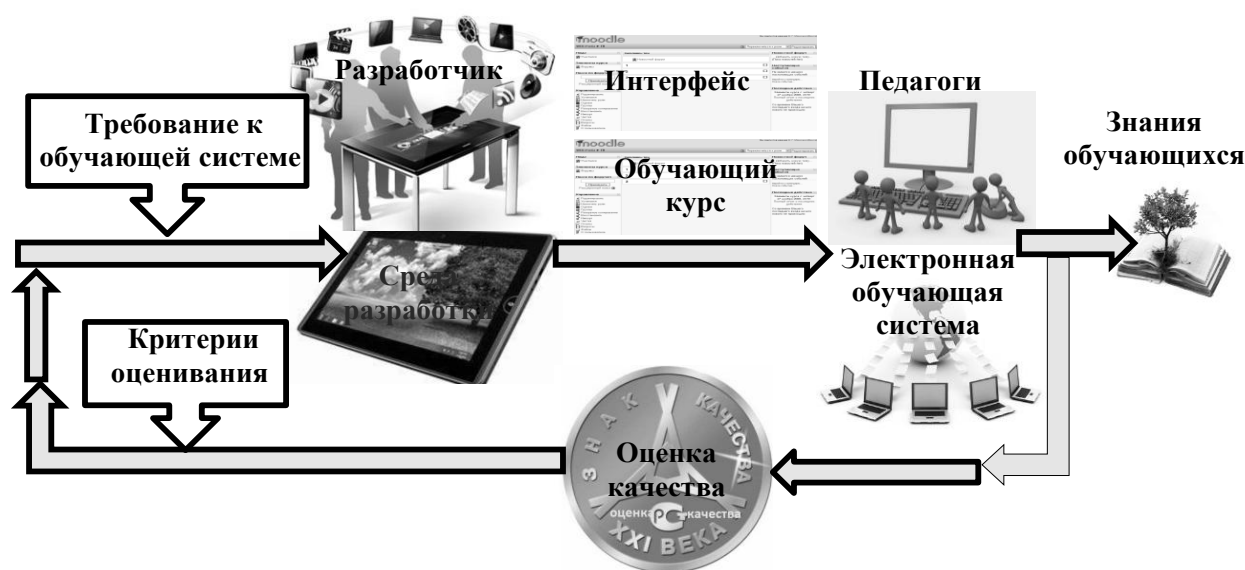


Рис. 5. Процесс управления качеством электронной обучающей системы



Рис. 6. Анализ автоматизированных систем оценки качества процесса обучения и обучающих материалов

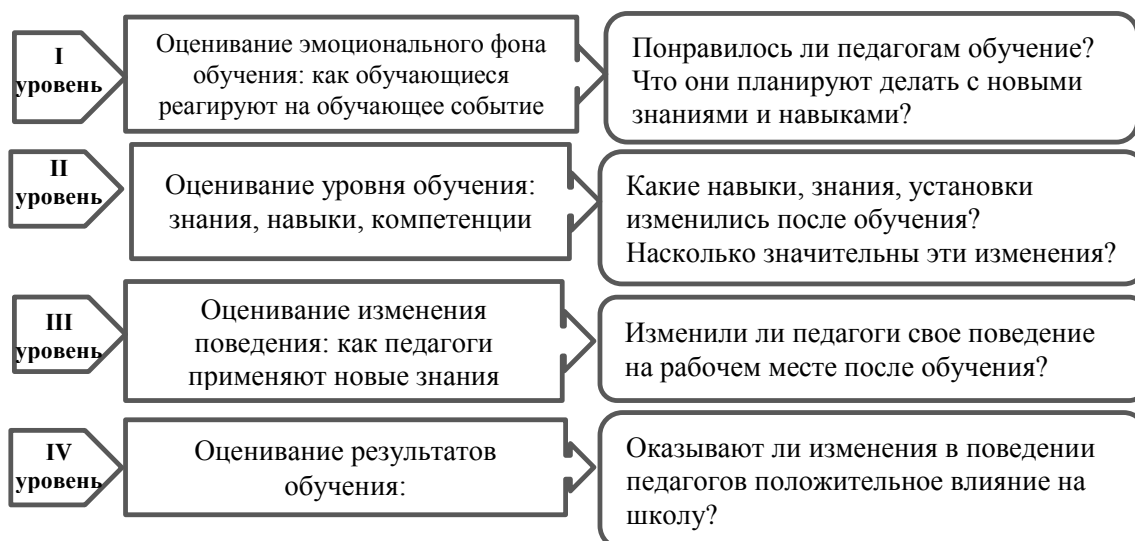


Рис. 7. Уровни оценки Дональда Киркпатрика

Статистические расчеты позволяют точнее и глубже провести диагностические процедуры, получить более полную картину качества, определить преимущества и недостатки отдельных составляющих системы и оптимальнее провести коррекцию. Оценивание качества электронной обучающей системы является важным элементом повышения квалификации педагогов [5].

Новые компетенции педагогов, полученные при работе в ЭОС, применяются в педагогической практике. Это влияет на качество обучения школьников, результативность работы образовательных организаций, а значит и региональной системы образования в целом.

Выводы. Предложенная адаптивная электронная обучающая система повышения квалификации педагогических кадров моделируется по следующему алгоритму: 1) выбор технологии электронного обучения; 2) выбор электронной обучающей среды; 3) проектирование архитектуры; 4) формирование баз данных;

5) формирование электронных курсов повышения квалификации; 6) оценивание качества электронной обучающей системы [6].

Реализация данной модели позволяет обеспечить:

- четкую структуру системы и регламент функционирования;
- возможность персонализации обучения педагогов, удовлетворение индивидуальных образовательных запросов;
- многофункциональность механизмов обучения;
- поэтапный самоконтроль обучения педагога и контроль со стороны руководителя курса;
- повышение мотивации непрерывного обучения;
- постоянное обновление содержания, инновационность;
- повышение информационной культуры педагогов;
- пространство для профессионального самосовершенствования.

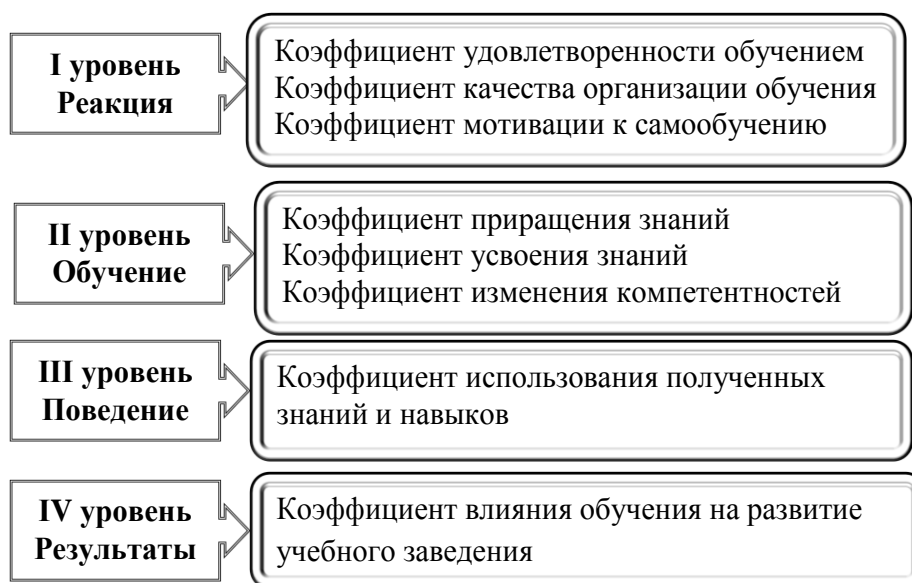


Рис. 8. Показатели оценки эффективности ЭОС

#### Библиографический список:

1. Богомолов В. А. Обзор бесплатных систем управления обучением [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/obzor-besplatnyh-sistem-upravleniya-obucheniem> (дата обращения: 11.04.2016).

2. Вигерс Карл. Разработка требований к программному обеспечению / пер. с англ. – М. : Русская Редакция, 2004. – 576 с.

3. Сидоров В. А. Образование и подготовка кадров в условиях новой технической реконструкции / В. А. Сидоров. – М. : Высш. шк., 2004. – 271 с.

4. Гусева А. И., Дроздова А. А. Анализ применения электронных обучающих курсов в системе корпоративного обучения банковских сотрудников [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.rae.ru/fs/?section=content&op=show\\_arti](http://www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_arti)

cle&article\_id=10004912 (дата обращения: 11.04.2016).

5. Дмитриев Л. В. Об электронном обучении на базе свободного ПО // Третья конференция «Свободное программное обеспечение в высшей школе». Переславль, 2–3 февраля 2008 года : тезисы докладов. – М. : ALT Linux, 2008. – С. 33–34.

6. Ильясов Д. Ф. Требования к повышению квалификации руководителей // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 154–156.

#### References:

1. Bogomolov V. A. *Overview of free learning management systems* [Obzor besplatnyh sistem upravlenija obucheniem], Web resource, <http://cyberleninka.ru/article/n/obzor-besplatnyh-sistem-upravleniya-obucheniem>.

2. Vigurs Carl. *Development of software requirements*. Translated from English [Razrabotka trebovanij k programnomu obespecheniju. Perevod s anglijskogo]. М. : Publishing house “Russkaja Redakcija”, 2004. 576 p.

3. Sidorov V. A. *Education and training in the new technical renovation* [Obrazovanie i podgotovka

kadrov v uslovijah novoj tehniceskoi rekonstrukcii]. М. : High school, 2004. 271 p.

4. Guseva A. I., Drozdov A. A. *Analysis of the application of e-learning courses in the corporate training system for Bank employees* [Analiz primeneniya jelektronnyh obuchajushhih kursov v sisteme korporativnogo obuchenija bankovskih sotrudnikov], Web resource, [http://www.rae.ru/fs/?section=content&op=show\\_article&article\\_id=10004912](http://www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=10004912).

5. Dmitriev L. V. About electronic training on the basis of the free software // *Third conference “Free software in higher education”*. Pereslavl', 2–3 February 2008, Theses of reports [Ob jelektronnom obuchenii na baze svobodnogo PO // Tret'ja konferencija “Svobodnoe programnoe obespechenie v vysshej shkole”, Pereslavl', 2–3 fevralja 2008, Tezisy dokladov]. М. : ALT Linux, 2008, pp. 33–34.

6. Ilyasov D. F. *Requirements of advanced training of heads* // Higher education in Russia [Trebovanija k povysheniju kvalifikacii rukovoditelej // Vysshee obrazovanie v Rossii], 2005, N 4, pp. 154–156.

УДК 373+378.091.398

## Подготовка руководителей дошкольной образовательной организации к оцениванию методической работы в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования

Г. В. Яковлева

### Training of heads' preschool education organization to methodological work under conditions of implementation of Russian Federal State Educational Standard of preschool education

G. V. Yakovleva

**Аннотация.** На основе анализа требований профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем и среднем общем образовании (воспитатель, учитель))» освещается проблема обеспечения подготовки руководителей ДОО к оцениванию эффективности методической работы в дошкольных образовательных учреждениях в условиях введения ФГОС ДО средствами дополнительных профессиональных программ. Автором определяются отличительные особенности методической работы, разворачиваемой в современных условиях реализации ФГОС ДО, проектирования педагогическими коллективами основных образовательных программ ДОО. Предложены подходы к отбору и описанию критериев оценивания имеющейся системы методической работы, показателей (индикаторов) оценивания, измерителей. Представлена экспертная карта оценивания эффективности методической работы. Описаны современные подходы к системе повышения квалификации руководителей ДОО, формы и технологии организации работы групп слушателей.

**Abstract.** This article highlights the problem of provide training of Preschool Educational Organization heads to evaluation of methodical work effectiveness in the conditions of adoption of the

Russian Federal State Educational Standard of Preschool Education by additional professional programs, based on the analysis of professional standard "Teacher (pedagogical activities in preschool, primary general, main general, secondary general education)". The author defines the features of methodical work, take place in modern conditions of the Russian Federal State Educational Standard of Preschool Education implementation, design of PEO basic education program by pedagogical collective. The approaches to selection and description of evaluation criteria of available methodical work system, indicators of evaluation and measuring instruments are offered. Expert card of methodical work evaluation are presented. The modern approach to PEO heads' advanced training, form and technology of students groups work are describes.

**Ключевые слова:** профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем и среднем общем образовании (воспитатель, учитель))», федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, продуктивные формы системы повышения квалификации, дополнительные профессиональные программы, инновационная методическая работа, проектирование образовательной программы ДОО, продуктивные

формы методической работы, экспертное оценивание, эффективность, критерий, показатель, измеритель.

**Keywords:** Professional standard “Teacher (pedagogical activities in preschool, primary general, main general, secondary general education)”, Russian Federal State Educational Standard of Preschool Education, productive forms of advanced training system, additional professional program, innovative methodological work, designing PEI educational programs, productive forms of methodical work, expert evaluation, efficiency, criteria, indicators, measuring instruments.

Приказом Министерства труда и социальной защиты РФ № 544н утвержден профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».

Приказ утверждает, что профессиональный стандарт применяется работодателями при формировании кадровой политики и в управлении персоналом, при организации обучения и аттестации работников, заключении трудовых договоров, разработке должностных инструкций и установлении систем оплаты труда с 01 января 2015 года [1].

К обобщенным педагогическим функциям педагогов в профессиональном стандарте отнесена педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного образования.

Вышесказанное требует от педагогов дошкольных образовательных организаций проявления новых, инновационных способов профессиональной деятельности, готовности проектировать содержание образовательной программы, отбирать адекватные содержанию и возрасту ребенка современные педагогические технологии, обеспечивающие качество образования детей дошкольного возраста.

Это в свою очередь требует обновления существующей системы методической работы внутри дошкольной образовательной организации [1].

Методическая работа занимает особое место в системе управления дошкольным образовательным учреждением, так как, прежде всего, способствует активизации личности педагога,

повышению его профессиональной компетентности, обеспечивая тем самым повышение качества образования [2, с. 256, 9].

Именно поэтому проблема отбора инновационного содержания методической работы, связанного с содержанием выделенных в ФГОС ДО образовательных областей, организации продуктивных ее форм, оценивания эффективности методической работы в дошкольном образовательном учреждении на современном этапе становится весьма актуальной.

Современная методическая работа имеет ряд отличительных особенностей:

- обеспечение работы образовательного учреждения в режиме развития;

- отбор содержания методической работы, обеспечивающего личностное развитие ребенка дошкольного возраста, его самораскрытие;

- обеспечение информирования педагогов об инновационных фактах и явлениях и организация их экспертизы;

- обеспечение дополнительных образовательных услуг в плане развертывания содержания дошкольного образования по направлениям инновационной деятельности;

- сопровождение непрерывности инновационной поисковой, исследовательской деятельности педагогов;

- осуществление индивидуального и дифференцированного подходов к каждому педагогу в зависимости от его профессиональной компетентности;

- оснащение педагогов новыми, инновационными способами профессиональной деятельности, обеспечивающими эффективное воздействие на личностное развитие ребенка [2, с. 19; 5, с. 54, 9].

Сегодня все чаще руководители ДОО и организаторы работы с педагогами (старшие воспитатели, заместители заведующих) задаются вопросом: насколько эффективна та система методической работы, которая разворачивается внутри каждого дошкольного образовательного учреждения, что нужно в ней изменить, чтобы обеспечить рост профессиональной и методической компетентности педагогов, как использовать современные педагогические технологии, формировать личностные качества воспитанников в соответствии с требованиями ФГОС ДО, проектировать адаптированные образовательные программы для детей с ОВЗ. Для отве-

та на этот вопрос необходимо в первую очередь дать оценку существующей системе методической работы, т. е. организовать ее экспертное оценивание. Данный вид работы для руководителей ДОО вызывает определенные затруднения. В этой связи в системе дополнительного профессионального образования выстроена система подготовки к такого рода оцениванию. Этому способствуют образовательные программы повышения квалификации. В модуль образовательной программы «Инновационные методы управления современным ДООУ» внесены практические семинары по организации оценивания актуальной системы методической работы [3].

Целью и задачами курса является обеспечение повышения уровня профессиональной готовности руководителей к использованию инновационных методов управления дошкольными образовательными организациями в условиях введения ФГОС дошкольного образования. Расширить представления руководителей о возможностях методической работы в условиях введения ФГОС ДО.

В ходе изучения данного курса слушатели оценивают собственный опыт управления и систему методической работы с кадрами, обеспечивающую готовность педагогов к иннова-

ционной деятельности в условиях введения ФГОС дошкольного образования, обеспечивается развитие профессиональных компетенций, качественное изменение которых предполагается осуществлять в процессе обучения:

- способность осмысленно использовать инновационные методы управления ДООУ в новых социально-экономических условиях;

- готовность управлять процессом применения в реальной практике лично ориентированного образования;

- готовность к применению инновационных методов управления методической работой в ДООУ.

В ходе семинарского занятия слушатели акцентируют внимание на новых подходах к методической работе, на процессе управления методической работой в ДООУ, уточняют классификацию форм методической работы, разбирают алгоритмы выбора форм методической работы для обеспечения развития составляющих профессиональной компетентности педагогов.

Для оценивания эффективности методической работы слушателям предлагается приведенная ниже экспертная карта, с помощью которой руководители оценивают актуальный уровень той методической работы, которая развешивается в ДОО.

Таблица 1

### Экспертная карта оценивания эффективности методической работы в ДООУ

Критерии	Показатели (индикаторы)	Технология оценивания			
		оптимальный уровень	достаточный уровень	критический уровень	недопустимый уровень
1. Выявление целевого заказа	Четкость поставленных целей, адекватность задач заявленным целям в области повышения профессиональной компетентности педагогов. Обеспеченность мониторинга инструментарием, его адекватность	Цели поставлены четко, исходя из приоритетов развития ДООУ, муниципалитета, города и области. Задачи адекватны целям, реалистичны, диагностируемы	Цели сформулированы четко с учетом приоритетов развития ДООУ. Задачи не в полной мере отражают заявленную цель	Цели не в полной мере соотносятся с приоритетами развития ДООУ, в формулировке задач имеются неточности. Задачи слабо диагностируемы	Цели и задачи не отражают приоритеты в повышении профессиональной компетентности педагогов. Цели и задачи не диагностируемы
2. Аналитическая деятельность по выявлению уровня профессиона-	Сбор и обработка информации о результатах оценивания профессиональной деятельности педа-	Анализ выполняется максимально качественно, на ее основе прогнозируется систе-	Анализ выполняется грамотно, делаются адекватные результаты выводы, намечает-	Анализ не привязан к дальнейшей работе с педагогами. В аналитический деятельности	Анализ формален. Выводы неадекватны результатам анализа. Не находят



Критерии	Показатели (индикаторы)	Технология оценивания			
		оптимальный уровень	достаточный уровень	критический уровень	недопустимый уровень
нальной компетентности педагогов	гогов. Выявление проблем и затруднений. Изучение и анализ состояния результатов методической работы. Результативность социологических, психологических исследований. Индивидуальные карты контроля деятельности педагогов	ма методической работы всего учреждения и с конкретным педагогом	ся система методической помощи педагогам, но эта система не всегда адекватна возможностям и потребностям самого педагога	имеются существенные недостатки	дальнейшего применения в методической работе
3. Отбор форм методической работы	Обоснованность выбора форм методической работы, понимание и применение особенностей их организации, привязанность форм к состоянию кадрового состава, его компетентности	Максимально грамотно производится отбор содержания и форм методической работы. Проектируется и реализуется авторская модель методической работы	Формы методической работы адекватны уровню профессиональной компетентности педагогов, ступени развития образовательной системы ДОУ, решают приоритетные задачи развития ДОУ, продуктивны	Формы методической работы отбираются хаотично, бессистемно, без учета уровня развитости педагогического коллектива	Нет понимания особенностей и предназначения различных форм методической работы для повышения квалификации педагогов. Проявляется формализм в выборе форм
4. Адекватность технических заданий (отбор идей, предложений по организации методической работы)	Оригинальность, авторство в отборе содержания и организации методической работы, активизация педагогического коллектива на внесение идей и предложений по организации и содержанию методической работы. Творчество педагогов в отборе содержания	Педагогам понятен смысл технического задания, педагоги готовы к выдвижению идей и предложений по организации методической работы. На основе банка идей и предложений осуществляется выбор форм и содержания методической работы	Педагогам в доступной форме доводится смысл технического задания, но не в полной мере учитывается их готовность к осуществлению данного вида творческого задания	Содержание технического задания не продумано. Банк идей и предложений не наполняется. Проявляется формализм	ОУ не готово к данному уровню взаимодействия с педагогами
5. Результативность (результативность методической работы)	Позитивные изменения, выявленные по сравнительным данным уровня про-	Результативность оценивается ежегодно, делается сравнительный ана-	Результативность оценивается достаточно регулярно. Но данные	Результативность оценивается нерегулярно. Проявляется формализм	Результативность методической работы не оценивается

Критерии	Показатели (индикаторы)	Технология оценивания			
		оптимальный уровень	достаточный уровень	критический уровень	недопустимый уровень
	Профессиональной компетентности педагогов, интерпретация полученных данных, результативность их использования в системе методической работы	Высокий. На основе полученных данных проектируется индивидуальная методическая помощь педагогам. Для оценивания разрабатывается и апробируется специальный инструментарий	Средний. не в полной мере являются основой для построения методической работы. Используется предложенный теорией и практикой инструментарий	Низкий. в данном виде деятельности	
6. Качество инновационной методической продукции	Соответствие методической продукции критериям оценивания: инновационность, адекватность, востребованность	Методическая продукция отражает результаты методической деятельности педагогов, продукция рекомендована к широкому использованию, имеется положительная рецензия	Методическая продукция соответствует инновационным направлениям деятельности ДОУ. Имеется положительная рецензия на продукцию. Рекомендовано использование внутри ОУ	Методическая продукция первого уровня (планы, конспекты). Качество продукции не достаточно высоко. Продукция может использоваться самим педагогом-разработчиком после устранения замечаний	Методическая продукция отсутствует либо ее качество не позволяет ее использование в образовании детей

Для организации данного вида практической работы слушатели получают инструкцию: для оценивания методической работы соотнести практику с описанием возможных уровней (оптимальный, достаточный, критический и недопустимый) и по каждому из предложенных показателей (индикаторов) определяет актуальное состояние методической работы.

Данная карта позволяет выявить, насколько четко сформулированы цели методической работы и работы с кадрами, исходя из приоритетов развития ДОУ, муниципалитета, города и области; насколько задачи адекватны целям, реалистичны, диагностируемы.

Анализ полученных в ходе работы с картой данных помогает определить, насколько грамотно производится отбор содержания и форм методической работы в соответствии с актуальным уровнем развития профессиональной компетентности педагогического коллектива. Проектируется ли и реализуется авторская мо-

дель методической работы или осуществляется внедрение предложенных форм и методов из научно-педагогической литературы, осуществляется ли выбор форм и содержания методической работы на основе банка идей и предложений, полученных в ходе анкетирования и интервьюирования педагогов.

Прослеживается ли накопление банка инновационной методической продукции, являющейся результатом методической работы каждого педагога, оформляется информационная карта позитивного педагогического опыта каждого педагога и образовательного учреждения в целом.

Предложенный инструментарий оценивания эффективности методической работы позволяет откорректировать ее содержание и организацию, с одной стороны, а с другой – развернуть систему методической поддержки педагогов и повысить качество образовательной работы в ДОУ. Система организации методической ра-

боты в условиях введения ФГОС дошкольного образования призвана обеспечить высокий качественный уровень основной образовательной программы ДООУ, готовность педагогов работать в новых условиях, соответствовать тем требованиям, которые обозначены в профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)». Таким образом, система дополнительного профессионального образования обеспечивает подготовку руководителей дошкольной образовательной организации к оцениванию методической работы в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования средствами дополнительных профессиональных программ.

#### Библиографический список:

1. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ № 544н «Об утверждении профессионального стандарта „Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)“» 18 октября 2013 года.
2. Бабанский Ю. К. Методическая работа в школе: организация и управление / Ю. К. Бабанский, М. М. Поташник. – М. : Просвещение, 1992. – 626 с.

3. Скрипова Н. Е. Подготовка педагогов в системе повышения квалификации к оцениванию образовательных достижений учащихся // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2014. – № 4 (21). – С. 77.

#### References:

1. The Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation N 544n “About approval of the professional standard “Teacher (educational activities of preschool, primary general, basic general, secondary education) (tutor, teacher)” [Priказ Ministerstva truda i social'noj zashhity RF N 544n “Ob utverzhdenii professional'nogo standarta “Pedagog (pedagogicheskaja dejatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshhego, osnovnogo obshhego, srednego obshhego obrazovanija) (vos-pitel', uchitel'”)”], October 18, 2013.
2. Babanskii J. K. *Methodical work in the school: organization and management* [Metodicheskaja rabota v shkole: organizacija i upravlenie]. M. : Prosveshhenie, 1992. 626 p.
3. Skripova N. E. Teachers' advanced training system in the context of evaluation of educational achievements of students // *Scientific support of a system of advanced training : Scientific and theoretical periodical* [Podgotovka pedagogov v sisteme povyshenija kvalifikacii k ocenivaniju obrazovatel'nyh dostizhenij uchashhihsja // Nauchnoe obespechenie sistemy povyshenija kvalifikacii kadrov : nauchno-teoreticheskij zhurnal], N 4(21) 2014, p. 77.

## Гипотезы, дискуссии, размышления

УДК 378.091.398

### Синергетическая основа открытой обучающей среды повышения квалификации педагогов

А. А. Пивоваров

### Synergetic basis of open educating sphere of teachers' advanced training

A. A. Pivovarov

**Аннотация.** Подготовка учителя к работе в новых условиях (ФГОС) связана с включением в систему повышения квалификации разнообразных систем обучения, ориентированных на творческую деятельность педагога и «перепрограммирование» профессионального самосознания. Это предполагает: развитие исследовательских умений, широкого психолого-педагогического кругозора, гуманистических ориентаций. В контексте непрерывного образования профессиональное самосовершенствование учителя рассматривается как его личностное интеллектуальное творческое развитие, направленное на позитивное отношение к общечеловеческим ценностям; усиление методологических основ в содержании повышения квалификации. Это связывается, в первую очередь, с пониманием самим учителем тенденций и идей развития мировой педагогики и дидактики, сущности современных образовательных концепций, умением обосновать собственную методическую позицию; владение новой общей и профессиональной культурой и технологией педагогического труда в условиях информатизации общества и включения ИКТ в учебный процесс.

**Abstract.** Training of teacher for work in new conditions (Federal State Education Standard) is connected with inclusion in system of advanced training of the various systems of training focused on teacher's creative activity and "reprogramming" of professional consciousness. It assumes:

1. Development of research abilities, broad psychology and pedagogical outlook, humanistic orientations. In the context of continuous education, teacher's professional self-improvement is considered as his personal and intellectual creative development directed on the positive relation to universal values.

2. Strengthening of methodological bases in the content of advanced training. First of all, it contacts with understanding of tendencies and ideas of development of world pedagogics and didactics, essence of modern educational concepts, ability to prove own methodical position.

3. Possession of new general and professional culture and technology of pedagogical work in the conditions of informatization of society and inclusion of ICT in educational process.

**Ключевые слова:** синергетическая познавательная модель, непрерывное педагогическое образование.

**Key words:** synergetic informative model, continuous pedagogical education.

В программах повышения квалификации педагогов из 108 часов учебного плана 36 отводится на самостоятельную работу слушателей. Если организация традиционных аудиторных 72 часов лекционных и практических занятий не вызывают вопросов, то самостоятельная работа слушателей зачастую находится вне «зоны внимания» преподавателей. Поэтому стратегия

методического поиска была направлена на то, чтобы найти такую модель самостоятельной работы, которая обеспечивала бы максимальную самостоятельность слушателей и эффективность, а также способствовала бы решению задач системы повышения квалификации в целом. Среди таких задач чаще всего называют компенсаторную (компенсация пробелов, вузовского образования), адаптирующую (адаптация педагога к новым социально-общественным условиям) и интегративную. Понятие интеграции для создания модели самостоятельной работы слушателей является ключевым, поскольку речь идет об интеграции узкопрофессионального образования со способностью самостоятельно обучаться.

Кроме того, необходимо было учитывать и то обстоятельство, что сегодня в педагогический лексикон все активнее проникают синергетические понятия [1]. Это совершенно несвойственные ранее педагогике термины: нелинейность, неустойчивость, бифуркация, когерентность, диссипация, энтропия, фрактал, рекурсия, детерминированный хаос (сравним: формирование, использование, внедрение, осуществление).

Поэтому для раскрытия сущностного характера интегративной функции самостоятельной работы весьма удобно взять понятие «открытая синергетическая познавательная модель». Синергетика (учение о самоорганизации сложных систем) фокусирует наше внимание на основополагающих проблемах системы образования, привлекая и *ratio* и *emotion*. Ведущими характеристиками этой модели являются: целостность, целесообразность, саморегуляция. Это особенно актуально в ситуации реформирования образования, в условиях разработки новых подходов к его организации [2].

Поскольку применение открытой синергетической познавательной модели в повышении квалификации педагогов становится неизбежным, остановимся на ней более подробно.

Синергетика предполагает освоение способов нелинейного управления системой, находящейся пока в состоянии неустойчивого равновесия. Это дает возможность довольно слабым влиянием направить систему на один из возможных, хотя и скрытых путей развития, то есть обеспечить самоуправляемое движение. Следовательно можно создать новую модель

системы повышения квалификации педагогов на основе синергетического подхода и привлечения информационных технологий, электронных образовательных ресурсов.

Кстати, о моделях. Моделирование, несомненно, является необходимым элементом педагогического исследования, а умение моделировать – признаком педагогической компетентности и культуры. Однако многие начинающие исследователи приписывают конструируемым моделям несуществующие свойства. Например: «модель раскрывает, показывает, объясняет!» Здесь следует заметить, что модель как пассивный конструкт деятельности ничего не делает. А вот с помощью модели, действительно, можно что-то выявить, определить, доказать.

В этой связи основными направлениями «перезагрузки» профессионального мышления педагогов становятся новые явления. Преподаватель должен становиться, прежде всего, методологом – сценаристом, режиссером, носителем и передатчиком культуры деятельности, мышления. То есть стать учителем-лидером в противовес учителю-драйверу. Такое развитие подразумевает комплексное и гармоничное сочетание различных методик и процедур по генерации специфичного, индивидуального мышления, характеризующего конкретную личность учителя. Наличие этого индивидуального мышления и является одним из признаков профессиональной культуры педагога.

Следовательно в условиях непрерывного педагогического образования синергетическая познавательная модель, являясь открытой системой, обуславливает процессы самовоспитания, самосовершенствования, рефлексии педагога.

Одной из форм реализации этой модели является дистанционное и открытое образование. Несмотря на то, что четкие их определения дает новый «Закон об образовании в Российской Федерации», постоянно происходит смешивание этих понятий. Большинство педагогов склоняются к тому, что дистанционной является не форма получения образования, а технология обучения. Поэтому правильнее говорить не о дистанционном образовании, а о дистанционном обучении (ДО). Согласно действующим нормативным документам эта технология может применяться в рамках существующих форм получения образования, предусмотренных за-

конодательством (очная, очно-заочная, заочная, экстернат). Открытое образование (ОО) – это практически новая форма образования, основными признаками которой, являются:

1. Открытое планирование обучения (свобода составления индивидуальной образовательной траектории – модулей из системы учебных курсов соответствующей программы).

2. Свобода выбора преподавателя (выбор того преподавателя, который в наибольшей степени соответствует потребностям слушателя, особенно в дальнейшем, когда обучение может перейти в образовательный консалтинг).

3. Свобода в выборе времени, ритма и темпа обучения (отсутствие фиксированных сроков выполнения самостоятельной работы).

4. Свобода в выборе места обучения (самостоятельный выбор территории обучения).

Открытое образование, в принципе, возможно и без дистанционных технологий, однако реально обеспечить слушателя в ОО аудиториями, оборудованием, контактами с преподавателями в то время, когда ему заблагорассудится, крайне тяжело. При этом очевидно, что дистанционные образовательные технологии являются идеальной основой для ОО. Однако, несмотря на то, что ОО и ДО имеют точки пересечения, это все-таки принципиально разные понятия.

Среди основных причин необходимости разработки модели организации самостоятельной работы слушателей на основе синергетического подхода, мы называем географическую распределенность системы образования Кировской области, появление электронных образовательных ресурсов, а также приход в образование нового поколения учителей, которое называют Millenials.

Это молодые люди, рожденные между 1980 и 2000 годами, которые не представляют своей жизни без Интернета. Они свободно владеют инструментами создания собственного контента в Сети и выросли на компьютерных приложениях в большей степени, чем на телепередачах или книгах. Это означает, что не только им необходимо учиться традиционной педагогической культуре, но и образовательная среда будет меняться с учетом их возможностей и наклонностей, которые неразрывно связаны с постоянным задействованием новых web-технологий [3; 4].

Кстати, о среде. В последнее время в педагогических исследованиях конструируются «образовательные, информационно-образовательные, педагогические, адаптивные» и прочие среды. При этом перечисляются многочисленные характеристики этих конструктов, включая активные. Несмотря на необычайно широкое употребление (а, вероятнее всего, благодаря этому), понятие «среда» не имеет четкого и однозначного определения. Чаще всего под окружающей человека средой подразумевается тот или иной комплекс факторов, условий и влияний, мгновенно или долговременно его окружающих. При анализе системы «человек – среда» положение человека «субъекта» рассматривается как центральное. Но во взаимоотношении человека со средой «два члена отношения уже не равноправны»; субъект является первичным и исходным; среда задается по отношению к нему, как нечто имеющее ту или иную значимость. Понятно, что среда воздействует на человека, но в педагогических исследованиях среда – всего лишь средство, достижения запланированного результата.

На сегодняшний день система дистанционного обучения в ИРО Кировской области реализована при помощи системы Прометей. При выборе этой образовательной среды мы выделили одно существенное ограничение – организация консультаций (в удаленном режиме), а также проведение лекций в режиме эффективных вебинаров. Важным преимуществом этой среды является то, что практически все школы области получили бесплатно пакет Office 365. На основе этого и происходит создание единой региональной сети повышения квалификации.

Таким образом, Web из платформы для передачи и потребления информации в Сеть превращается в среду, где контент постоянно создается и трансформируется. В применении к обучению, возможности Web 2.0 означают переход к такой открытой синергетической познавательной модели, когда в центре педагогического дизайна оказывается обучающийся, который не только становится более автономным с точки зрения контроля над учебным процессом, но и более активным в создании учебной информации и взаимодействии с другими участниками обучения. Таким образом, слушатель «...рассматривается как активный самостоятельный субъект и его взаимодействие

со средой становится практически непрерывным» [6, с. 29].

При этом необходимым условием реализации принципа субъектности является принцип избыточности. Личное знание слушателей не формируется по образовательной программе, а развивается в специально организованной избыточной образовательной среде. Под избыточностью мы понимаем насыщение образовательного пространства носителями знания, разновозрастность состава обучающихся, наличие разнообразной литературы (не только учебников), возможность работы с экспертами (совсем не обязательно профессиональными педагогами), с телекоммуникационными сетями (Интернет, локальные электронные ресурсы), организация предметно-практической деятельности (работа с лабораторным оборудованием, с артефактами культуры, реальная продуктивная деятельность). Такая заведомо избыточная образовательная среда дает возможность каждому слушателю накопить необходимый для развития личного знания опыт деятельности, выстроить личную образовательную траекторию на принципах Образования 2.0.

Под Образованием 2.0 мы понимаем комплекс таких базовых принципов и основанных на них образовательных систем, которые адекватны цели образования в постиндустриальную эпоху по созданию условий для наиболее полного раскрытия личностного потенциала каждого обучающегося, развития у него личной предприимчивости, навыков самообразования, умения принимать ответственные решения в ситуации выбора.

Иначе говоря, работа педагога в образовательной среде, построенной на принципах открытого образования (Образования 2.0), состоит не в изучении программы, а в организации разнообразной деятельности слушателей в открытой образовательной среде. Открытость образовательной системы означает возможность свободного (самостоятельного и ответственного) выбора каждым участником образовательного процесса группы для занятий, познавательных объектов, видов деятельности и партнеров по учебной коммуникации. Понятно, что таким образом понимаемая открытость плохо сочетается с регламентацией образовательного процесса учебным планом и образовательной программой. В Образовании 2.0 эти

документы играют совершенно другую роль. Они регламентируют не деятельность слушателей, а условия и порядок предоставления образовательных услуг.

Очевидно, что привлечение ИКТ (распределенная работа над документами, обмен электронными сообщениями, конференции, блоги) в значительной степени способствует реализации принципов избыточности и сотрудничества. Однако утверждать на этом основании, что ИКТ существенно изменяет смысл образовательного процесса – примерно то же самое, что называть изобретение авторучки революцией в обучении русскому языку или замену калькулятора на компьютер инновацией в обучении математике.

В Образовании 2.0 содержанием образования является деятельность, направленная на усложнение (уменьшение неопределенности, структуризацию) личной картины мира обучающегося в той или иной предметной области. О. Леонтьева [7, с. 137] предложила для обучения, являющегося частью такого образования, термин «фрактальное» (от слова fraction – дробь, частица). Таким образом, в Образовании 2.0 не существует составленных заранее, в отрыве от слушателей, учебного плана и программ. Содержание образования всегда субъектно, то есть формируется не составителями программ, а самими слушателями «здесь и сейчас», в ходе их личного движения в культуре образования по индивидуальным образовательным траекториям.

Следовательно для грамотного моделирования любого процесса необходимо четко знать цели деятельности, так как успешность любой работы во многом зависит от правильной постановки целей, особенно это касается нетиповых ситуаций, где неопределенность и неясность конечного результата достаточно велика. Основной целью нашего моделирования является применение дистанционного обучения в системе повышения квалификации для самостоятельной работы слушателей, то есть моделирование синергетической основы открытой обучающей среды повышения квалификации педагогов

Для достижения этой цели мы выделяем 2 этапа: подготовка к организации дистанционного обучения и создание единой открытой региональной обучающей среды. Подготовка



Рис. 1. Дерево целей проекта

к введению дистанционного обучения предполагает разработку нормативной документации и подготовку материалов. Создание самой региональной среды дистанционного обучения включает в себя: установку сети, обучение пользователей ИРО Кировской области, проведение семинаров для представителей образовательных организаций. Декомпозиция основной цели моделирования (проекта) на составляющие отражена в дереве целей, которое изображено на рисунке 1.

Для эффективного распределения видов работ во времени необходимо четко структурировать цели и средства для их достижения. Процесс достижения главной цели должен разбиваться на задачи, обеспечивающие выполнение главной цели, а задачи должны разбиваться на отдельные работы, позволяющие их решать. В методологии проектного управления разбиение групп работ происходит с применением иерархической структуры работ, позволяющей определить их взаимозависимость и последовательность.

Последовательность работ удобно представлять графически, в виде декомпозиции струк-

туры работ. Такое представление делает более понятной структуру работ, отнесение отдельных работ к одному этапу проекта. Иерархическая структура работ представлена на рисунке 2.

Для управления проектом по созданию открытой синергетической познавательной модели важно не только представлять структуру работ, но понимать, в какой последовательности они выполняются, как они связаны между собой, могут ли они выполняться параллельно или только последовательно. Для этого нужно построить таблицу работ (табл. 1).

Для более наглядного представления процесса моделирования нами разработана диаграмма Ганта (рис. 3). График был реализован с помощью программы MS Project 2007. Программа позволяет прописать название задачи, ее длительность, указать название ресурсов, с помощью которых будут решаться задачи.

Стоит отметить, что при задании структуры проекта были выделены этапы, объединяющие несколько задач. Такое разделение на группы весьма удобно при распределении задач во времени и между работниками.





Рис. 2. Иерархическая структура работ моделирования

Таблица 1

Таблица работ

Название задачи	Длительность	Начало	Окончание
<b>Развитие системы ДО</b>	<b>101 день</b>	<b>Пн 15.12.14</b>	<b>Пн 04.05.15</b>
<b>Разработка нормативной документации</b>	<b>25 дней</b>	<b>Пн 15.12.14</b>	<b>Пт 16.01.15</b>
Переработка положения о ДО	10 дней	Пн 15.12.14	Пт 26.12.14
Разработка инструкций	15 дней	Пн 29.12.14	Пт 16.01.15
Подготовка приказов	7 дней	Пн 29.12.14	Вт 06.01.15
<b>Подготовка материалов</b>	<b>76 дней</b>	<b>Пн 19.01.15</b>	<b>Пн 04.05.15</b>
Анализ существующих курсов	21 день	Пн 19.01.15	Пн 16.02.15
Определение материалов для онлайн-обучения	15 дней	Вт 17.02.15	Пн 09.03.15
Переработка курсов	40 дней	Вт 10.03.15	Пн 04.05.15
<b>Установка сети</b>	<b>17 дней</b>	<b>Вт 17.02.15</b>	<b>Ср 11.03.15</b>
Установка Lync	7 дней	Вт 17.02.15	Ср 25.02.15
Настройка учетных записей	5 дней	Чт 26.02.15	Ср 04.03.15
Предоставление доступа	5 дней	Чт 05.03.15	Ср 11.03.15
Обучение пользователей	4 дня	Чт 12.03.15	Вт 17.03.15
Семинар для организаций	3 дня	Ср 18.03.15	Пт 20.03.15

Для каждой группы можно отследить общее время выполнения. Все работы проекта объединяются в одну общую группу с названием

«проект» и для нее автоматически определяется длительность. Так, в нашем случае длительность проекта составляет 101 день (рис. 3).

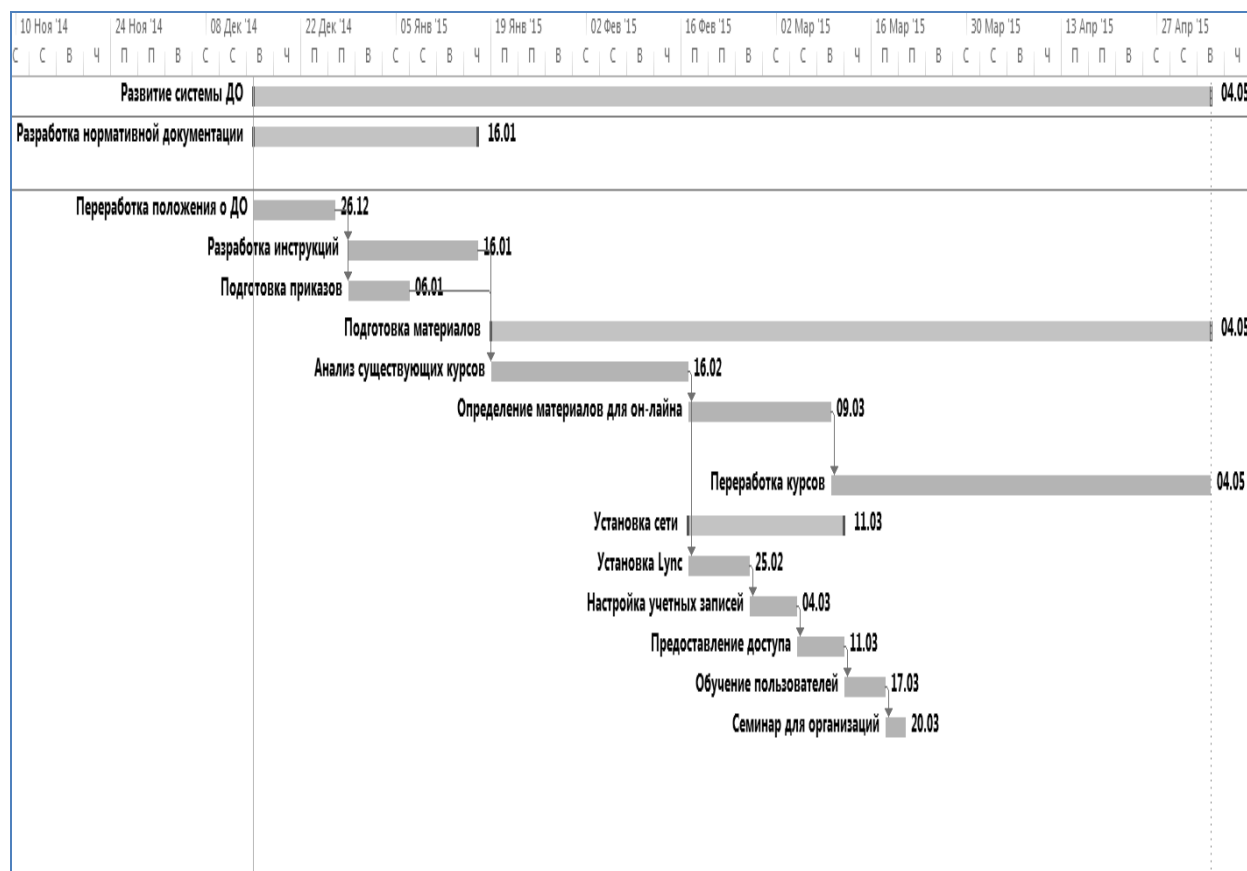


Рис. 3. Диаграмма Ганта (план)

Рассмотрим более подробно содержание запланированных работ. Во-первых, здесь происходит переработка положения о дистанционном обучении, в котором описываются технологии онлайн-консультирования, предусматривается такая форма проведения занятия, как вебинар. На основе этого положения разрабатываются инструкции для преподавателей и тьюторов, а также приказы о назначении преподавателей, тьюторов, технических специалистов.

Для изменения системы дистанционного обучения необходим пересмотр всех имеющихся курсов, выделение в них лекционных и практических компонентов, которые будут вестись в режиме онлайн, определить время консультаций и инструкции по их проведению. Понадобится время и на переработку курсов.

Следующим важным этапом будет установка сети Lync. К тому времени, как в ИРО начнется настройка сети, практически все школы области уже должны установить у себя программу Lync, что создаст возможность для работы единой сети. После установки ПО надо

настроить учетные записи и предоставить доступ слушателям. Очень важным преимуществом является то, что при проведении занятий при помощи Lync имеется возможность загружать файлы и программы, проводить опросы. Кроме того, имеется возможность загружать файлы хранилища по курсам (такие хранилища могут быть созданы на каждой кафедре).

На данный момент пилотный проект по созданию синергетической основы открытой обучающей среды повышения квалификации педагогов находится на стадии апробации и доработки.

Включение данного проекта в массовую практику ИРО приведет к повышению удобства и эффективности процесса дистанционного повышения квалификации.

#### Библиографический список:

1. Цитата [Электронный ресурс] : материал из Википедии свободной энциклопедии : версия 75922434, сохраненная в 08:17 UTC 17 февраля 2015 / авторы Википедии // Википедия,

свободная энциклопедия. – Электрон. дан. – Сан-Франциско : Фонд Викимедиа, 2015. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/синергетика> (дата обращения 17.02.2015).

2. Перечень поручений по итогам заседания Государственного совета [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://kremlin.ru/acts/assign-ments/orders/51143> (дата обращения 17.02.2015).

3. Веб 2.0 [Электронный ресурс] : материал из Википедии свободной энциклопедии : версия 75922434, сохраненная в 08:57 UTC 18 февраля 2016 / авторы Википедии // Википедия, свободная энциклопедия. – Электрон. дан. – Сан-Франциско: Фонд Викимедиа, 2015. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/?oldid=75873390> (дата обращения 17.02.2015).

4. О'Рейли Т. Что такое Веб 2.0 [Электронный ресурс] // Компьютерра Online : электрон. журн. – Режим доступа: <http://www.computerra.ru/think/234100>. (дата обращения 17.02.2015).

5. Образование 2.0: Версия 2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://docs.google.com/View?docid=dg96mpq2\\_778drhhcv](http://docs.google.com/View?docid=dg96mpq2_778drhhcv) (дата обращения: 03.01.2009).

6. Окулов С. М. Информатика: развитие интеллекта школьника / С. М. Окулов. – М. : Бинном. Лаборатория знаний, 2005. – 212 с.

7. Леонтьева О. М. Фрактальное обучение: вместо «прохождения» программ членораздельность восприятия окружающего мира // Школьные технологии. – 1998. – № 1. – С. 137–141.

#### Reverences:

1. [Web resource]: From Wikipedia, version 75922434, saved at 08:17 UTC February 17, 2015 / authors Wikipedia // Wikipedia, the free encyclopedia [Elektronnyj resurs : Material iz Vi-

kipedii svobodnoj jenciklopedii : Versija 75922434, sohranjonnaja v 08:17 UTC 17 fevralja 2015 / Avtory Vikipedii // Vikipedija, svobodnaja jenciklopedija]. San Francisco: The Wikimedia Foundation, 2015, <https://ru.wikipedia.org/wiki/синергетика> (application date 2/17/2015).

2. The list of instructions of following a meeting of the State Council [web resource] [Perechen' poruchenij po itogam zasedanija Gosudarstvennogo soveta, Jelektronnyj resurs], <http://kremlin.ru/acts/assign-ments/orders/51143> (application date 2/17/2015).

3. [Web resource 2.0]: From Wikipedia, version 75922434, saved at 08:57 UTC February 18, 2016 / authors Wikipedia // Wikipedia [Elektronnyj resurs : Material iz Vikipedii svobodnoj jenciklopedii : Versija 75922434, sohranjonnaja v 08:57 UTC 18 fevralja 2016 / Avtory Vikipedii // Vikipedija]. San Francisco: The Wikimedia Foundation, 2015, <http://ru.wikipedia.org/?oldid=75873390> (application date 2/17/2015).

4. O'Reilly T. *Web resource 2.0* [Elektronnyj resurs], <http://www.computerra.ru/think/234100>. (Reference date 2/17/2015).

5. Education 2.0, Version 2, Web resource [Obrazovanie 2.0: Versija 2, Jelektronnyj resurs], [http://docs.google.com/View?docid=dg96mpq2\\_778drhhcv](http://docs.google.com/View?docid=dg96mpq2_778drhhcv) (application date: 1/03/2009).

6. Okulov S. M. Computer science: development of pupil intelligence / S. M. Okulov [Informatika: razvitie intellekta shkol'nika / S. M. Okulov]. M. : Knowledge Laboratory, 2005. 212 p.

7. Leontieva O. M. *Fractal training: instead of "passing" programs articulate perception of the world* // Technology School [Fraktal'noe obuchenie: vmesto "prohozhenija" programm chlenorazdel'nost' vosprijatija okruzhajushhego mira // Shkol'nye tehnologii], 1998, N 1, pp. 137–141

УДК 378.091.398

## Формирование экономической компетентности руководителей образовательных организаций в условиях дополнительного образования

С. А. Ларюшкин, Р. Р. Рахметов

### Economic competence formation of educational organizations heads in the conditions of additional education

R. R. Rakhmetov, S. A. Lariushkin

**Аннотация.** В условиях модернизации системы российского образования ключевым фактором является соответствие профессиональной компетентности руководителей образовательных организаций потребностям времени.

В статье рассматриваются основные подходы к структуре и процессу формирования нового профессионального качества – экономической компетентности руководителей образовательных организаций. Экономическая компетентность руководителя организации выступает как структурный компонент его профессиональной компетентности. Особое внимание уделено нормативно-правовым требованиям и проектам профессионального стандарта руководителя образовательной организации.

Системе повышения квалификации отводится основная роль в предоставлении образовательных услуг, адекватных уровню современных проблем.

В статье описан опыт кафедры управления, экономики и права ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» по разработке образовательных программ. Предоставлена модель формирования экономической компетентности в рамках курса «Организация финансово-хозяйственной деятельности образовательного учреждения. Бухгалтерский учет». Основным результатом реализации данной модели является сформированность экономической компетенции руководителя образовательной организации.

**Abstract.** In the context of modernization of the Russian education system, the key point is compliance with professional competence of educational institutions heads to the needs of time. This article deals with the main approaches to the structure and the process of forming a new professional quality – economic competence of educational institutions heads. Economic competence of organization head acts as a structural component of his professional competence. Particular attention is paid to legal and regulatory requirements and to project leader of the educational organization professional standard.

The role of advanced training system is actualized, which have a major role in the provision of educational services, adequate levels of modern problems.

The article describes the experience of the Department of Management, Economics and Law of State Budgetary Institution of Additional Professional Education “Chelyabinsk Institute of Retraining and Advanced Training of Educators”. The model of economic competence formation within the course of “Organization of financial-economic activity of educational institution and Accounting” is presented. The main result of implementation of this model is maturity of the economic competence of educational institution head.

**Ключевые слова:** квалификационные требования, модель формирования компетентности, профессиональное обучение, стандарт руководителя, экономическая компетентность.

**Keywords:** qualification criteria, competence formation model, professional education, head standard, economic competence.

Переход общества к рыночной экономике изменил приоритеты в целевых установках профессионального образования в целом и подготовки специалистов сферы управления в частности. Сегодня профессиональная деятельность руководителя образовательного учреждения неотделима от экономического контекста [1]. С реформированием системы образования формируется рынок образовательных услуг, изменился статус и расширилась экономическая самостоятельность образовательных организаций, что повлекло за собой усиление ответственности руководителей и необходимость повышения уровня их профессиональной компетентности.

Содержание деятельности руководителей российской школы существенно отличается от того, каким оно было еще 15–20 лет назад. Кроме достижения учащимися образовательных результатов, предусмотренных ФГОС, на учебное заведение возлагается ответственность за создание благоприятных условий образовательной деятельности, состояние здоровья учащихся, их внеурочную занятость и т. д. Современная государственная образовательная политика ставит перед директором серьезные задачи, связанные с управлением финансово-хозяйственной деятельностью учреждения. Социальные ожидания предполагают появление руководителя нового типа, обладающего потребностью и готовностью обеспечивать конкурентоспособность образовательной организации на рынке образовательных услуг. Квалификационные характеристики руководителя образовательной организации говорят о том, что руководители должны знать основы экономики, способы организации финансово-хозяйственной деятельности образовательного учреждения; гражданское, административное, трудовое, бюджетное, налоговое законодательство; уметь привлекать дополнительные источники финансовых и материальных средств [2]. В условиях модернизации системы российского образования ключевым фактором является соответствие профессиональной компетентности руководителей образовательных организаций потребностям времени.

В связи с этим возрастают требования и к системе повышения квалификации, которой отводится основная роль в предоставлении образовательных услуг, адекватных уровню со-

временных проблем. Она призвана сформировать достаточный уровень экономических знаний, умений, чтобы в своей профессиональной деятельности руководитель образовательной организации мог принимать решения с учетом взаимосвязи организационных, финансовых, маркетинговых задач и действовать экономически целесообразно.

Одной из важнейших составляющих формирования компетентности руководителя образовательной организации является понимание новых, специфических требований к работникам управленческого аппарата, которые порождаются изменившейся ситуацией на рынке образовательных услуг в условиях реформирования. На современном этапе образовательным организациям предоставляют финансовую и хозяйственную самостоятельность, свободу в построении образовательных программ с учетом запросов потребителя, что предполагает овладение руководителем экономическими знаниями для эффективного управления [3]. После проведения теоретического анализа экономического аспекта профессиональной деятельности руководителя образовательной организации можно выделить новое профессиональное качество и определить его, как экономическая компетентность.

В последние годы ученые в своих работах неоднократно обращались к вопросу формирования экономической компетентности. Л. Н. Фалевич трактует понятие «экономическая компетентность», как «степень овладения», А. Р. Таиров и И. Г. Кинигзбаева – как «интегральное свойство личности», Т. В. Филипповской – как «особый тип организации знаний, умений, направленность на экономическую деятельность, позволяющие личности решать проблемы и типичные экономические задачи, возникающие в реальных жизненных ситуациях».

В структуре экономической компетентности руководителя образовательной организации Е. А. Варакина выделяет знаниевый, деятельностный, мотивационный и личностный компоненты, обеспечивающие профессионально-личностное совершенствование и саморазвитие руководителя, формирование его способностей, характеризующихся тремя видами компетенций: маркетинговой, предпринимательской и хозяйственно-правовой, которые интегрируют совокупность экономических знаний и умений,

обеспечивая руководителю решение профессиональных задач на высоком уровне успешности. Маркетинговая компетенция позволит в условиях конкуренции занять образовательной организации свою нишу на рынке образовательных услуг и сформировать его особую миссию; предпринимательская компетенция – умение руководителя правильно и глубоко провести анализ факторов внешней среды и внутреннего потенциала учреждения, от которого будет зависеть эффективность деятельности в сфере образовательных услуг; хозяйственно-правовая компетенция поможет руководителю эффективно, без риска использовать финансовые средства. Экономическая компетентность рассматривается в единстве взаимодействия всех структурных компонентов [1].

Автор указывает на сложность процесса формирования экономической компетентности в системе повышения квалификации руководителя образовательной организации. Поэтому были выделены критерии сформированности экономической компетенции: знаниевый (усвоенность экономико-правовых знаний), деятельностный (овладение соответствующими умениями), мотивационный (сформированность ценностной ориентации на экономическую деятельность) и личностный (сформированность личностных качеств).

Для определения степени сформированности экономической компетентности в образовательном процессе системы повышения квалификации и, прежде всего, таких ее составляющих, как знаниевого, деятельностного, мотивационного и личностного компонентов, были определены четыре уровня (недостаточный, базовый, продвинутый и лидерский) сформированности экономической компетентности руководителя, где каждый предыдущий обуславливает последующий и включается в его состав. Недостаточный уровень выражается в неспособности руководителя решать большинство стандартных экономических задач. Базовый уровень характеризует умение руководителя решать стандартные экономические задачи на репродуктивном уровне; продвинутый – стандартные и нестандартные задачи. Лидерский уровень проявляется в умении руководителя креативно решать экономические задачи, предвидеть появление экономических проблем, принимать упреждающие экономические ре-

шения; обеспечивать высокий уровень конкурентоспособности образовательного учреждения. Отнесение к тому или иному уровню определяется характером экономических задач, которые руководитель может самостоятельно решать [1].

Г. М. Морозова в своей работе выделила три группы взаимосвязанных составляющих элементов экономической компетентности: базовые, функциональные и практические, включающие в себя экономические компетенции. Экономические компетенции включают умение ориентироваться в создавшейся экономической ситуации; разбираться в основных экономических вопросах; проводить общий анализ экономической обстановки; давать объективную оценку экономическим явлениям; принимать оптимальные решения с учетом экономического состояния хозяйствующего субъекта. Руководитель образовательной организации должен обладать и специальными компетенциями в области права, маркетинга, финансового менеджмента, бухгалтерского учета, предпринимательства.

В связи с этим автор делает вывод о том, что экономическая компетентность руководителя образовательной организации – это качественная характеристика личности, состоящая из системы компетенций и включающая знания, умения, опыт деятельности для мобилизации усилий к принятию рациональных экономических решений и степени готовности руководителя к решению определенных экономических задач [4].

О. Г. Назарова рассматривает экономическую компетентность как структурную единицу экономической культуры и отмечает, что в отечественной педагогической науке сложилась точка зрения, согласно которой экономическая компетентность рассматривается как совокупность социальных ценностей и норм, регулирующих экономическое поведение. Обобщая материалы исследований западноевропейских работодателей, О. Г. Назарова выделяет в сфере экономической компетентности следующие компетенции: способность к анализу и синтезу экономической информации; способность применять экономические знания на практике; способность адаптироваться к новым экономическим ситуациям; системное понимание переноса знаний (системная компетенция); иннова-

ционные способности; модерацию (способность управлять группой коллег, партнеров не с помощью административно-управленческих методов); способность к интеграции, побуждению высказывать различные мнения и подходы; способность к стимулированию креативного экономического поведения [5].

Исходя из вышесказанного, можно определить, что компетентность – это качество личности, определяющие успешность выполнения того или иного вида деятельности, способность действовать в нестандартных ситуациях благодаря знаниям и освоению обобщенных способов деятельности. Компетентность представляет собой уровень умений личности, отражающий степень соответствия определенной компетенции и позволяющий действовать конструктивно в изменяющихся социально-экономических условиях.

Понятия «компетентность», «профессиональная компетентность» имеют некоторые общие составляющие, такие как: знания, умения, опыт деятельности, осведомленность в определенной области знаний. Под экономической компетентностью будем понимать знания по своей специальности с учетом экономической ситуации, умение руководителя разбираться в реальной экономической обстановке на основе теоретической базы в области экономики.

Таким образом, в деятельности руководителя образовательной организации можно выделить новое профессиональное качество – это экономическая компетентность, позволяющая руководителю успешно выполнять экономические задачи разного уровня сложности.

В этом смысле экономическая компетентность руководителя выступает как структурный компонент его профессиональной компетентности, определяющий готовность руководителя ориентироваться в сложных экономических условиях, самостоятельно и ответственно принимать экономические решения, а в результате обеспечивает способность к оперативному эффективному управлению, что позволяет оставаться образовательному учреждению конкурентоспособным [6].

Требования к формированию экономической компетентности руководителей образовательных организаций выдвигаются и в нормативных документах федерального уровня. При-

каз Минздравсоцразвития РФ от 26.08.2010 № 761н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел „Квалификационные характеристики должностей работников образования“» в обязанность руководителя образовательной организации включают распоряжение бюджетными средствами и обеспечение результативности, эффективности их использования. Кроме этого, руководитель в пределах установленных средств формирует фонд оплаты труда, утверждает структуру и штатное расписание образовательного учреждения, решает кадровые, административные, финансовые, хозяйственные и иные вопросы в соответствии с уставом организации. Обеспечивает установление заработной платы работников, обеспечивает учет, сохранность и пополнение учебно-материальной базы, привлечение для осуществления деятельности, предусмотренной уставом организации, дополнительных источников финансовых и материальных средств. Обеспечивает представление учредителю ежегодного отчета о поступлении, расходовании финансовых и материальных средств и публичного отчета о деятельности образовательной организации в целом. Руководитель должен знать основы экономики, способности организации финансово-хозяйственной деятельности организации, гражданское, административное, трудовое, бюджетное, налоговое законодательство в части, касающейся регулирования деятельности образовательной организации и органов управления образованием различных уровней. Требования к квалификации руководителя предполагают высшее профессиональное образование по направлениям подготовки «Государственное и муниципальное управление», «Менеджмент», «Управление персоналом» и стаж работы на педагогических должностях не менее 5 лет или высшее профессиональное образование и дополнительное профессиональное образование в области государственного и муниципального управления или менеджмента и экономики и стаж работы на педагогических или руководящих должностях не менее 5 лет [2].

В Единый квалификационный справочник должностей руководителей постоянно вносятся изменения, но это часто бывает малоэффективным, т. к. его положения постоянно отстают от

динамичной реальной жизнедеятельности современной образовательной организации. Все это обуславливает необходимость создания иных эффективных управленческих инструментов на основе нового отношения к процессу и содержанию управления образовательной организацией в форме профессиональных стандартов. Профессиональные стандарты основаны на функциональном анализе трудовой деятельности и требований к ней и подлежат постоянному мониторингу и обновлению. Практическая польза от профессиональных стандартов заключается в том, что они необходимы для обеспечения качества профессиональной деятельности в профессиональной области на основе единых требований к выполняемым функциям, формирования стандартов профессионального образования и модульных программ обучения, основанных на компетенциях.

В 2013 году был разработан проект приказа Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации «Об утверждении профессионального стандарта руководителя образовательной организации (управление в сфере образования)». Методической основой для разработки стандарта послужил управленческий цикл А. Файоля, т. к. оказался наиболее универсальным, поскольку входящие в него основные управленческие функции свойственны любой управленческой деятельности, и пригодным в качестве практического методического подхода для разработки профессионального стандарта руководителя образовательной организации [7].

В данном проекте профессионального стандарта обобщенные трудовые функции определены исходя из иерархичности деятельности руководителей в организации, что соответствует уровням профессиональной квалификации. Затем они распределены следующим образом: единоличное управление организацией, управление направлением, управление функцией организации, управление работой исполнителей. В данном стандарте описывается наиболее полный набор трудовых функций, входящих в обобщенную функцию. Это не означает обязательности исполнения всех, описанных трудовых функций, в конкретной образовательной организации. Набор функций, выполняемых руководителем конкретного уровня в конкретной образовательной организации, строится на

основе профессионального стандарта, но с обязательным учетом целей, стратегии, структуры и специфики деятельности и коллектива. Конкретные трудовые функции в данном проекте определены исходя из циклов управленческой деятельности: анализа и планирования; организации и контроля; управление командой; развитие себя (саморазвитие); развитие организации. Перечисленные циклы управленческой деятельности присутствуют на всех квалификационных уровнях (в обобщенных трудовых функциях). Исходя из положений стандарта, можно выделить конкретные трудовые функции, выполнять которые без сформированной экономической компетентности не представляется возможным. Согласно проекту стандарта в трудовые функции руководителя образовательной организации входят: утверждение к исполнению план финансово-хозяйственной деятельности образовательной организации; управление ресурсами образовательной организации; формирование бюджета организации; управление финансами и доходами, маркетинговой деятельностью образовательной организации [8]. Возможность системы повышения квалификации в формировании экономической компетентности руководителя образовательной организации определяется тем, что посредством моделирования образовательного процесса происходит обогащение новыми знаниями, умениями, приобретаемым опытом (т. е. овладение компетенциями) и продвижение уровня компетентности от низкого к более высокому. Новый результат интегрирует то, что было достигнуто обучающимся в вузовском образовании, в процессе самообразования и профессиональной деятельности, с новыми личностными достижениями субъекта [9].

Для формирования экономической компетентности и в целях соответствия квалификационным характеристикам и стандартам предназначен курс «Организация финансово-хозяйственной деятельности образовательного учреждения. Бухгалтерский учет», разработанный кафедрой управления, экономики и права ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования». Данная дисциплина относится к компоненту специальных дисциплин дополнительной профессиональной образовательной программы «Менеджмент организации». Программ-



ма предназначена для переподготовки руководителей дошкольных и общеобразовательных учреждений, для получения дополнительной квалификации «Менеджер образования».

Данный курс направлен на формирование экономической компетентности руководителя образовательной организации.

Курс состоит из следующих модулей:

1. Финансово-экономическое обеспечение деятельности образовательных учреждений.
2. Организация бухгалтерского учета в образовательном учреждении.
3. Организация труда и заработной платы в образовании.
4. Внедрение энергосбережения и повышение энергетической эффективности образовательных учреждений.

Требования к образовательной организации меняются очень быстро, поэтому в курс постоянно вносятся изменения.

На сегодняшний день наиболее актуальными темами в изучении курса являются вопросы организации государственных закупок в образовательных организациях, нормирования трудовой деятельности персонала учреждения, особенности финансирования образовательных организаций.

Андрагогическая образовательная программа имеет модульное построение, проектируется исходя из идеи синергетики (теория самоорганизации), где главное – не передача знаний, а овладение способами пополнения знаний, быстрой ориентации в разветвленной системе знания и способами самообразова-

ния, благодаря чему реализуется принцип субъектности. [10].

Этапы (проектирующий, корректирующий, формирующий, рефлексивный) формирования экономической компетентности представляет цикл, который мог повторяться многократно. На каждом этапе реализуется целесообразная совокупность задач обучающего и обучающегося, эффективность которых направлена на усвоение знаниевого, деятельностного, мотивационного и личностного компонентов, т. е. на формирование маркетинговой, предпринимательской и хозяйственно-правовой компетенций, что обуславливает результат – сформированность экономической компетентности руководителя образовательной организации.

Критерии, позволяющие выявить уровни сформированности экономической компетентности руководителя образовательного учреждения, обуславливают результат [11].

Таким образом, используя знаниевый, деятельностный, мотивационный, личностный компоненты, применяя проблемно-активные методы, различные педагогические технологии (лекции с элементами диалога, дискуссии, анализ ситуаций из практики), через образовательные программы «Менеджмент в образовании» в ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» реализуется модель формирования экономической компетентности руководителя, которую можно представить следующим образом:

*Таблица 1*

<b>Цель</b>			
Формирование экономической компетентности руководителя образовательной организации в процессе повышения квалификации			
<b>Этапы</b>			
проектирующий	корректирующий	формирующий	рефлексивный
<b>Уровни сформированности</b>			
недостаточный	базовый	продвинутый	лидерский
<b>Результат</b>			
Сформированность экономической компетенции руководителя			

### Библиографический список:

1. Варакина Е. А. Формирование экономической компетентности руководителя образовательного учреждения в системе повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Варакина Елена Анатольевна. – Оренбург, 2011. – 26 с.
2. Приказ Минздравсоцразвития РФ от 26.08.2010 № 761н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел „Квалификационные характеристики должностей работников образования“» (зарегистрирован в Минюсте РФ 06.10.2010 № 18638).
3. Рахметов Р. Р. Руководитель и главный бухгалтер: основы новых взаимоотношений // Народное образование. – 2013. – № 6 – С. 181–186.
4. Морозова Г. М. Формирование экономической компетентности у студентов неэкономических специальностей вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Морозова Галина Михайловна, 2012. – 25 с.
5. Назарова О. Г. Экономическая компетентность как структурная единица экономической культуры // Гуманизация образования. – 2008. – № 5. – С. 149–153.
6. Жуклинец И. И. Формирование экономической компетентности руководителей образовательных учреждений в системе повышения квалификации / И. И. Жуклинец // Профессиональная компетентность современного руководителя в системе образования : материалы межрегион. науч. практ. конф., Санкт-Петербург, 19 апр. 2012 г. / под общ. ред. И. В. Гришиной. – СПб. : СПб АППО, 2012. – С. 186–188.
7. Файоль А., Тейлор Ф., Форд Г. и др. Из истории развития менеджмента. – М., 2002.
8. Проект приказа Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации «Об утверждении профессионального стандарта руководителя образовательной организации (управление в сфере образования)».
9. Ларюшкин С. А. Государственно-общественное управление образованием в условиях внедрения ФГОС. Правовой аспект // Народное образование. – 2012. – № 10. – С. 79–82.
10. Коптелов А. В. Повышение управленческой компетентности руководителей образовательных учреждений средствами кейс-технологии // Методист. – 2013. – № 2. – С. 2–4.
11. Абрамовских Т. А. Интерактивное обучение как условие развития субъектной позиции слушателей курсов повышения квалификации работников образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2014. – № 2 (19). – С. 86.

### References:

1. Varakina E. A. *Economic competence formation of educational institution head in system of advanced training* / Autoabstract : 13.00.08 / Varakina Elena Anatol'evna [Formirovanie jekonomicheskoy kompetentnosti rukovoditelja obrazovatel'nogo uchrezhdenija v sisteme povyshenija kvalifikacii]. Orenburg, 2011. 26 p.
2. Order of the Health Ministry of the Russian Federation 26.08.2010 N 761n "About adoption of the consolidated qualification handbook for managers, professionals and employees, section "qualification characteristics of education workers"[Prikaz Minzdravsocrazvitija RF ot 26.08.2010 N 761n "Ob utverzhdenii Edinogo kvalifikacionnogo spravocznika dolzhnostej rukovoditelej, specialistov i sluzhashhih, razdel "Kvalifikacionnye harakteristiki dolzhnostej rabotnikov obrazovani-ja"] (Registered in the Ministry of Justice 06.10.2010 N 18638).
3. Rahmetov R. R. *Director and Chief Accountant: foundations of a new relationship* [Rukovoditel' i glavnyj buhgalter: osnovy novyh vzaimootnoshenij // Narodnoe obrazovanie], 2013, N 6, pp. 181–186.
4. Morozova G. M. *Formation of economic competence of students of non-economic specialties of college* / Autoabstract 13.00.08 / Morozova Galina Mihajlovna [Formirovanie jekonomicheskoy kompetentnosti u studentov nejekonomicheskikh special'nostej VUZa]. Chelyabinsk, 2012. 25 p.
5. Nazarov O. G. Economic competence as a structural unit of economic culture // *Humanization of education* [Jekonomicheskaja kompetentnost' kak strukturnaja edinica jekonomicheskoy kul'tury // Gumanizacija obrazovaniya], 2008, N 5, pp. 149–153.
6. Zhuklinec I. I. Economic competence formation in system of advance training of educational institutions heads // *Professional competence of the modern head in the education system : materials of interregional scientific-practical conference* [Formirovanie jekonomicheskoy kompetentnosti ruko-

voditelej obrazovatel'nyh uchrezhdenij v sisteme povyshenija kvalifikacii // Professional'naja kompetentnost' sovremennogo rukovoditelja v sisteme obrazovanija : materialy mezhhregion. nauch.-prakt. konf.]. St. Petersburg, 19.04.2012, pp. 186–188.

7. Fayolle A., Taylor F., Ford G. and etc. *From the history of management* [Iz istorii razvitija menedzhmenta]. M., 2002.

8. The draft order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation “About adoption of the professional standard of educational organization head (educational management)” [Proekt prikaza Ministerstva truda i social'noj zashhity Rossijskoj Federacii “Ob utverzhdenii professional'nogo standarta rukovoditelja obrazovatel'noj organizacii (upravlenie v sfere obrazovanija)”].

9. Lariushkin S. A. Public-public education management within adoption of the Russian Federal State Educational Standard. *The legal aspect* //

*Public Education* [Gosudarstvenno-obshhestvennoe upravlenie obrazovaniem v uslovijah vnedrenija FGOS. Pravovoj aspekt // Narodnoe obrazovanie], 2012, N 10, pp. 79–82.

10. Koptelov A. V. Increase administrative competence of educational institutions heads by case-technology // *Methodist* [Povyshenie upravlencheskoj kompetentnosti rukovoditelej obrazovatel'nyh uchrezhdenij sredstvami kejs-tehnologii // Metodist], 2013, N 2, pp. 2–4.

11. Abramovskikh T. A. Interactive training as a condition of a subject position of students refresher courses for educators // *Scientific support skills development system* // *Scientific support of a system of advanced training* [Interaktivnoe obuchenie kak uslovie razvitija sub'ektnoj pozicii slushatelej kursov povyshenija kvalifikacii rabotnikov obrazovanija // Nauchnoe obespechenie sistemy povyshenija kvalifikacii kadrov], 2014, N 2(19), pp. 86.

УДК 378.091.398

## Системно-деятельностный подход как методологическая основа повышения квалификации педагогов

Л. Н. Чипышева

### System-activity approach as a methodological basis for teacher advanced training

L. N. Chipysheva

**Аннотация.** Системно-деятельностный подход является методологической основой федеральных государственных образовательных стандартов и, следовательно, обязателен для реализации всеми педагогическими работниками. Несмотря на существующие требования, говорить об окончательном переходе на новую образовательную парадигму еще рано. Для этого необходимо решить ряд проблем. Во-первых, должны быть созданы качественные методические материалы, позволяющие учителю понять, как реализовать теоретические положения системно-деятельностного подхода в практической деятельности. Во-вторых, должно произойти изменение личностной позиции педагога, который осознавать и принимать необходимость обучения в течение всей жизни и уметь самостоятельно выстраивать траекторию своего профессионального развития. Решение данных проблем возможно при условии реализации системно-деятельностного подхода в системе повышения квалификации, мотивирующего педагога на систематический анализ своей деятельности и выстраивания на этой основе программ профессионального саморазвития.

**Abstract.** System-activity approach is the methodological basis of the Russian Federal State Educational Standards and required for the implementation of all the teaching staff. Despite the requirement it is still too early speak about the final transition to a new educational paradigm. So we must solve a series of problems for this. In the first place, quality instructional materials that allow the teacher to understand how to implement the theoretical principles of sys-

tem-activity approach in practice should be established. In the second place, there should be a change personal position of the teacher, who understand and accept the need for learning throughout life and be able to build their own path of professional development. The solution of these problems is possible if the implementation of system-activity approach in the system of advanced training, motivating teacher to a systematic analysis of its operations and building on this basis, professional self-development programs.

**Ключевые слова:** деятельность, мотив, цель, задача, действие, операция, системно-деятельностный подход, профессиональный стандарт педагога, основная образовательная программа, формальное и неформальное повышение квалификации.

**Keywords:** activity, motive, purpose, task, action, operation, system-activity approach, professional teacher standard, basic educational program, formal and informal training.

Современный этап развития образования достаточно сложен: произошли значительные изменения в нормативной базе; определен методологический подход к организации учебной деятельности, требующий изменения позиции учителя; расширены функции оценочных материалов, которые определяют уровень достижения не только предметных планируемых результатов, но и личностных и метапредметных; проводится подготовительная работа по введению профессиональных стандартов.

Сегодня большинство педагогов понимают, что изменившийся мир, переход к информационному обществу, появление большого количе-

ства детей с особыми образовательными потребностями, требуют от нас пересмотра всей деятельности, чтобы образование в новых условиях оставалось развивающим, а не превратилось в образование тормозящее развитие детей.

Однако это понимание и принятие очень часто соединяются с уверенностью, что изменить ничего не получится. Такие суждения от педагогов и руководителей можно услышать во время проведения семинаров и курсов повышения квалификации. Наряду с этим существует и другая более категоричная точка зрения – «раньше было значительно лучше, дети много знали, а сейчас они ленивы и не желают учиться, при этом родители учителей не поддерживают, предъявляют слишком много требований, а сами делать ничего не хотят». Но следует отметить и нарастание положительной тенденции – увеличивается количество руководителей и педагогов, которые ставят перед собой сложную задачу – найти механизмы реализации ФГОС общего образования, освоить и применять системно-деятельностный подход в ежедневной образовательной деятельности.

Эффективная система повышения квалификации должна учитывать существование всех трех мнений, чтобы дифференцированно подойти к работе с каждой группой педагогов.

Проанализируем высказанные суждения, чтобы определить, какими противоречиями они вызваны. Несмотря на то, что мнения различны, можно выделить одно главное противоречие, обусловившее их появление. Это противоречие между высоким уровнем требований, зафиксированным в нормативных документах, и недостаточным качеством многих методических разработок, которые предназначены для реализации заявленных теоретических положений в практической деятельности учителя. Чтобы разобраться, каким образом возникло данное противоречие, проанализируем перечисленные мнения педагогов.

Сначала рассмотрим положительное отношение к введению федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. Руководители общеобразовательных организаций при внесении изменений в основные образовательные программы особое внимание уделяют их «реализуемости» в образовательной деятельности. Смещение акцента на практическую значимость основных образовательных программ

связано с тем, что большинство экспертов и руководителей образовательных организаций, проводящих анализ основных образовательных программ и отмечая их структурное соответствие нормативным требованиям, недостаточно высоко оценивают уровень их практической значимости для педагогов. Обоснованность данного мнения подтверждают наблюдения в ходе курсовой подготовки: вопросы по содержанию основных образовательных программ (ООП) образовательных организаций вызывают затруднения у большинства слушателей.

На наш взгляд, проблема заключается в том, что при проектировании ООП основное внимание было уделено целевому и организационному разделам. На первом этапе такой подход себя оправдывал, так как нужно было определить стратегические цели (пояснительная записка), познакомить педагогов с новыми образовательными результатами (планируемые результаты освоения ООП), определить способы оценивания трех групп результатов (система оценки достижения планируемых результатов ООП), создать условия для достижения новых образовательных результатов (учебный план, план внеурочной деятельности, система условий). Однако при этом подходе не было учтено, что целевой и организационный разделы отражают далеко не все механизмы реализации ООП, значительная часть таких механизмов должна быть представлена в содержательном разделе. При этом не столько в рабочих программах, которые носят наиболее традиционный характер, сколько в программах развития универсальных учебных действий, воспитания и социализации и коррекционной работы.

Если сопоставить структуру ООП общеобразовательной организации со структурой деятельности, то можно выявить причины возникших проблем (табл. 1). При выборе компонентов деятельности мы объединили два подхода А. Н. Леонтьева [1] и Д. Б. Эльконина [2].

В таблице курсивом выделены разделы, которым в процессе проектирования было уделено больше внимания, без выделения приведены разделы, которые, по нашим наблюдениям, требуют доработки и совершенствования.

Например, в программе формирования/развития универсальных учебных действий описание типовых задач должно содержать систему конкретных способов работы с учащимися

Таблица 1

**Основная образовательная программа общеобразовательной организации  
как алгоритм профессиональной деятельности**

Структурные компоненты деятельности (по А. Н. Леонтьеву, Д. Б. Эльконину)	Разделы основной образовательной программы, определяющие содержание деятельности
Мотив – причина, побуждающая к деятельности	<i>Целевой раздел – пояснительная записка</i>
Цель – это образ желаемого результата, то есть того результата, который должен быть достигнут в ходе выполнения действия	<i>Целевой раздел – планируемые результаты Организационный раздел – система условий, включающая дорожную карту</i>
Задача – цель, данная в определенных условиях	Содержательный раздел – все программы
Действие – это процесс, подчиненный сознательной цели	Содержательный раздел – все программы
Операция – способ осуществления действия в определенных условиях	Содержательный раздел – все программы
Контроль – сопоставление воспроизведенного действия с образцом через его образ	Целевой раздел – система оценки, в части текущего контроля
Оценка – степень усвоения тех изменений, которые произошли в самом субъекте	<i>Целевой раздел – система оценки, а также внутренняя система оценки качества образования</i>

(методы развивающего обучения, современные образовательные технологии и т. п.), которая определяет деятельность всего коллектива, реализующего основную образовательную программу, и такая слаженная работа обеспечивает учащимся достижение личностных, метапредметных и предметных результатов. Однако по наблюдениям экспертов в ООП сегодня представлены либо повторный перечень планируемых результатов из целевого раздела, либо отдельные задания из учебников, которые не раскрывают систему работы по формированию универсальных учебных действий. Отсутствие конкретики при описании необходимых умений педагога служит мощным демотиватором, потому что на взаимосвязь структурных компонентов деятельности указывал еще А. Н. Леонтьев: «В связи с выделением понятия действия как важнейшей „образующей» человеческой деятельности (ее момента) нужно принять во внимание, что сколько-нибудь развернутая деятельность предполагает достижение ряда конкретных целей, из числа которых некоторые связаны между собой жесткой последовательностью. Иначе говоря, деятельность обычно осуществляется некоторой совокупностью действий, подчиняющихся частным целям, которые могут выделяться из общей цели; при этом случай, характерный для более высоких ступеней развития, состоит в том, что роль общей цели выполняет осоз-

нанный мотив, превращающийся благодаря его осознанности в мотив – цель» [1, с. 77].

Таким образом, при формальном проектировании основной образовательной программы, в которое не были включены все педагоги, общая цель не переходит в конкретные личностные цели и действия учителей. Следовательно опасения руководителей и экспертов по поводу реализуемости существующих программ правомерны, а значит, для достижения целей недостаточно найти новые способы их проверки и оценки, важно определить способы их достижения.

Отрицательные суждения об инновациях также подтверждают это утверждение, первое суждение о необходимости изменений, но недостижимости их в реальной практике, показывает, что педагоги были включены в изучение новых требований, но невнимание к практической деятельности, мешает им осознать достижимость поставленных целей. Суждение «раньше было лучше», появляется в том случае, если человек, слушая об изменении методологического подхода, не видит новых способов действий, и у человека создается иллюзия, что ничего не меняется, просто «другими словами называть стали». Вторая причина появления таких суждений может свидетельствовать о правильном использовании оценочных процедур, при неверном подходе к анализу результатов. Выявленные проблемы должны сопровождаться совместным поиском способов их реше-

ния, а не административным «кнудом», который может вызвать раздражение, и, как следствие, спровоцирует появление мнения «раньше знали, что требовать, а теперь сами не понимают, чего хотят, а дети и родители становятся все хуже». Итак, проблема, стоящая перед нами на следующем этапе модернизации образования, глобальна. Но выявление проблемы, если вернуться к теории деятельности, это половина решения. Главное осознать комплексность, происходящих изменений.

Сегодня необходимость внесения изменений в основные образовательные программы образовательных организаций целесообразно объединить с подготовкой к введению в действие профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного,

начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н).

В таблице 2 приведен сопоставительный анализ программ содержательного раздела ООП общеобразовательной организации и профессионального стандарта педагога [4].

В таблице показано, что введение профессионального стандарта и реализация федеральных государственных образовательных стандартов общего образования процессы взаимосвязанные. При этом цели стандартов соотносятся и с целевыми индикаторами и показателями Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы:

*Таблица 2*

**Структура ООП и профессиональный стандарт педагога**

Содержательный раздел ООП	Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»		
	трудовые действия	необходимые умения	необходимые знания
Программа развития УУД	Формирование универсальных учебных действий. Формирование мотивации к обучению Систематический анализ эффективности учебных занятий и подходов к обучению. Формирование и реализация программ развития универсальных учебных действий, навыков поведения в мире виртуальной реальности и социальных сетях	Разрабатывать (осваивать) и применять современные психолого-педагогические технологии, основанные на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде. Формирование системы регуляции поведения и деятельности обучающихся	Основные принципы деятельности подхода, виды и приемы современных педагогических технологий. Основные закономерности возрастного развития, стадии и кризисы развития, социализация личности, индикаторы индивидуальных особенностей траекторий жизни, их возможные девиации, а также основы их психодиагностики
Программы отдельных учебных предметов курсов	Разработка и реализация программ учебных дисциплин в рамках основной общеобразовательной программы Планирование и проведение учебных занятий	Владеть формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий: проектная деятельность, лабораторные эксперименты, полевая практика	Преподаваемый предмет в пределах требований федеральных государственных образовательных стандартов и основной общеобразовательной программы, его истории и места в мировой культуре и науке
Программа воспитания и социализации	Реализация воспитательных возможностей различных видов деятельности ребенка (учебной, игровой, тру-	Строить воспитательную деятельность с учетом культурных различий детей, половых возрастных и индиви-	Основы методики воспитательной работы, основные принципы деятельностного подхода, виды и приемы современных пе-

Содержательный раздел ООП	Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»		
	трудовые действия	необходимые умения	необходимые знания
	довой, спортивной, художественной и т. д.) Реализация современных, в том числе интерактивных, форм и методов воспитательной работы, используя их как на занятии, так и во внеурочной деятельности	дуальных особенностей. Общаться с детьми, признавать их достоинство, понимая и принимая их	дагогических технологий. Основы психодидактики, поликультурного образования, закономерностей поведения в социальных сетях
Программа коррекционной работы	Взаимодействие с другими специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума. Выявление в ходе наблюдения поведенческих и личностных проблем обучающихся, связанных с особенностями их развития. Освоение и адекватное применение специальных технологий и методов, позволяющих проводить коррекционно-развивающую работу	Владеть профессиональной установкой на оказание помощи любому ребенку вне зависимости от его реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состоянии психического и физического здоровья. Разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты, индивидуальные программы развития и индивидуально-ориентированные образовательные программы с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся	Основные закономерности семейных отношений, позволяющие эффективно работать с родительской общественностью. Основы психодиагностики и основные признаки отклонения в развитии детей

– «доля учителей, освоивших методику преподавания по межпредметным технологиям и реализующих ее в образовательном процессе, в общей численности учителей;

– доля региональных систем общего образования, в которых разработаны и реализуются мероприятия по повышению качества образования в общеобразовательных организациях, показавших низкие образовательные результаты по итогам учебного года, и в общеобразовательных организациях, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, в общем количестве региональных систем общего образования» [5, с. 3].

Как сделать, чтобы требования нормативных документов были реализованы на практике?

За время введения ФГОС общего образования разработаны управленческие механизмы

его реализации, но сегодня от нас требуется наполнение этих механизмов содержанием, и акцент должен быть поставлен на методической помощи учителю. В этом мы согласны с мнением Е. А. Ямбурга, подчеркивающего, что нам необходим «методический шлейф»: «Важно, чтобы учителя усвоили не букву, а дух заявленных подходов, выраженный в конкретных технологиях и методиках, помогающих работать с усложнившимся контингентом детей. Профессиональный стандарт – это набор требований к педагогу, обусловленных реальными потребностями системы. Однако, предъявляя требования, необходимо обеспечить педагога руководствами, образно говоря, «методическим шлейфом». Да, его еще только предстоит создать в ближайшие годы. Без этой кропотливой прикладной методической работы профессио-



нальный стандарт превратится в очередной маниловский проект, наполненный прекраснодушными пожеланиями, которые так и останутся на бумаге» [5, с. 26–27].

Как включить педагогов в процесс освоения системно-деятельностного подхода, апробацию технологий, обеспечивающих достижение новых образовательных результатов, рефлексию профессиональной деятельности?

На наш взгляд, эффективным способом может стать реализация системно-деятельностного подхода в системе повышения квалификации, с целью демонстрации его существенных преимуществ по сравнению с традиционным обучением. Но нужно отметить, что этот путь достаточно труден, так как требует изменения позиции преподавателя, который должен учитывать опыт слушателей, осознавать структуру деятельности и использовать эти знания при организации занятий, умело применять активные методы обучения взрослых и методы развивающего обучения.

Первым этапом освоения данного подхода является изучение понятия «деятельность» и ее структуры.

Существуют различные подходы к определению структуры деятельности, наиболее общий подход представлен в работах А. Н. Леонтьева, мы уже приводили его выше.

Понимание структуры учебной деятельности, которая может служить основой для организации деятельности педагога в условиях освоения инноваций, представлено в работах Д. Б. Эльконина:

«1) учебная задача, которая по своему содержанию есть подлежащий усвоению способ действия;

2) учебные действия, которые есть действия, в результате которых формируется представление или предварительный образ усваиваемого действия и производится первоначальное воспроизведение образца;

3) действие контроля, которое состоит в сопоставлении воспроизведенного действия с образцом через его образ;

4) действие оценки степени усвоения тех изменений, которые произошли в самом субъекте» [1, с. 294].

Деятельность учителя, осваивающего новые образовательные технологии, можно соотнести и с творческой познавательной деятельностью,

структура этой деятельности определена в работе «Теория обучения в информационном обществе» Е. О. Ивановой, И. М. Осмоловской:

1. Анализ ситуации имеющимися средствами с использованием наличных знаний.

2. Рефлексия затруднения – осознание незнания как необходимости нового знания.

3. Получение различными способами новой информации.

4. Использование нового знания для решения ситуации.

5. Рефлексия вновь полученного знания, приобретение знания о знании [6, с. 130].

Наиболее полный цикл деятельности, по нашему мнению, отражен в перечне регулятивных учебных действий:

1. *Целеполагание* – постановка задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено, и того, что еще неизвестно.

2. *Планирование* – определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата.

3. *Составление плана и последовательности действий*.

4. *Прогнозирование* – предвосхищение результата и уровня усвоения, его временных характеристик.

5. *Контроль* в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона.

6. *Коррекция* – внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения эталона с реальным действием и его продуктом.

7. *Оценка* – выделение и осознание того, что уже усвоено и что подлежит усвоению, осознание качества и уровня усвоения [7, с. 9].

Если сравнить данные структуры, можно выявить общую закономерность: деятельность начинается с осознания границ своего знания, мотивирующего на постановку конкретных целей, которые в свою очередь требуют освоения новых действий, сопровождаемое пооперационным контролем, а завершающим этапом является оценка результата и процесса его достижения. Но эффективность деятельности зависит от субъектной позиции обучающегося. В. В. Давыдов отмечал, что носителем любой деятельности является субъект, «обладающий такими качествами, как сознательность, самостоятельность, ответствен-

ность, инициативность» [8, с. 165]. Становление субъекта происходит при приобретении потребности в данной деятельности, сформированных желаний и умении учиться.

Следовательно и при проведении курсов повышения квалификации, и при организации методической работы в образовательной организации необходимо особое внимание уделять этапу мотивации, основанной:

- на принятии требований, которые предъявляет к нам информационное общество;
- осознании существующих проблем и выявлении профессиональных затруднений;
- понимании, что есть практические способы решения проблем, которые помогут оптимизировать профессиональную деятельность, сделают ее менее трудозатратной, обеспечат достижение более высокого качества образования.

Способы создания положительной мотивации к освоению системно-деятельностного подхода могут быть различными, но следует обратить внимание на использование дискуссий и ролевых игр. Именно эти методы интерактивного обучения дают возможность выявить различные точки зрения на проблему, через конфликт различных мнений в диалоге оценить положительный опыт, определить недостаточность знаний и способов действий, осознать причины, побуждающие нас изменять методологические подходы к преподаванию, то есть создать мотивационную основу обучения.

Следующий этап – превращение мотивов в конкретные цели на основе осознания границы понимаю, как действовать – нужны новые способы деятельности. Диагностика затруднений может быть проведена в процессе анализа профессионального стандарта педагога и представлена в виде перечня трудовых действий и необходимых умений, вызывающих затруднения и/или требующих развития. Выявленные за-

труднения могут стать основой для разработки программ самообразования или персонифицированных программ повышения квалификации во внутриорганизационном обучении.

В формальном повышении квалификации такая диагностика может быть использована для проведения рефлексии в начале курсов с целью активизации их субъектной позиции слушателей в обучении, и после окончания курсов с целью мотивации педагогов к выстраиванию индивидуальной траектории развития, обеспечивающей повышение уровня их профессиональной компетентности и творческой активности.

По сути, самодиагностику можно сопоставить с приемом «прогностическая самооценка», используемым в развивающем обучении.

Использование данного приема в работе с взрослыми позволяет продемонстрировать положительные моменты включения учащихся в контрольно-оценочную деятельность, которая способствует повышению мотивации к обучению и является основой для формирования умения учиться.

После определения мотивов и целей начинается освоение необходимых технологий и методик, обеспечивающих учащимся достижение планируемых результатов.

В данном случае необходимо комплексное использование формального, неформального и информального образования.

Формальное образование сегодня ориентировано на освоение профессиональных стандартов, что обеспечивает его востребованность.

Актуальность курсов повышения квалификации обеспечивается использованием интерактивных методов работы со слушателями, таких как проблемные лекции, образовательные кейсы, дискуссии, деловые и ролевые игры, тренинги и коучинги.

Таблица 3

**Освоение профессионального стандарта педагога в рамках модульных курсов с использованием дистанционных образовательных технологий**

Трудовые действия и необходимые умения	Тема модульного курса	Деятельность педагога на основе ДОТ
Планирование и проведение учебных занятий. Систематический анализ эффективности учебных занятий и подходов к обучению	Проектирование урока в соответствии с требованиями ФГОС общего образования	Разработка проекта урока и анализ проведенного урока
Формирование универсальных учебных действий. Развитие у обучающихся познавательной	Технологии достижения универсальных учебных действий учащимися	Разработка фрагментов урока, методы развивающего обучения

Трудовые действия и необходимые умения	Тема модульного курса	Деятельность педагога на основе ДОТ
активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей		
Организация, осуществление контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися. Применение инструментария и методов диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития ребенка	Технология разработки оценочных материалов для промежуточной аттестации и текущего контроля учащихся (в соответствии с требованиями ФГОС начального/основного общего образования)	Проектирование оценочных материалов для оценки достижения предметных и метапредметных планируемых результатов

Выстраивание собственных образовательных траекторий педагогов повышает уровень востребованности модульных курсов, так как оперативно изменяемая тематика модульных курсов, обеспечивает решение актуальных проблем. В условиях освоения системно-деятельностного подхода особое внимание следует уделить модульным курсам, в рамках которых соединены очное обучение и обучение с использованием дистанционных образовательных технологий (ДОТ), так как выполнение самостоятельной работы с последующим анализом преподавателя, после выполнения практико-ориентированных проектов в ходе очного обучения, позволяет более качественно освоить общие способы действий (табл. 3).

Таким образом, формальное образование может обеспечить освоение актуальных трудовых действий и необходимых умений, но чтобы превратить действия в операции, их необходимо перенести в практическую деятельность. На данном этапе эффективными будут неформальное повышение квалификации и самообразование. Это может быть реализация научно-прикладных проектов, методическая работа в школе, деятельность сетевых сообществ, подготовка публикаций, изучение психолого-педагогической литературы, проведение научных и практико-ориентированных исследований и т. п. Эффективностью неформального повышения квалификации и самообразования заключается в непрерывности данного процесса.

Наиболее сложным является этап оценки, потому что в данном случае требуется избежать формального оценивания.

Предметом контроля и оценки в логике деятельностного подхода является процесс осуществления деятельности, а не оценка конечного результата.

В связи с этим целесообразным представляется в качестве оценки использовать обобщение опыта, направленное на формирование «методического шлейфа», который будет представлен в учебно-методических пособиях или в сетевых проектах.

Целесообразно использовать следующие критерии отбора методических материалов:

1) соответствие требованиям системно-деятельностного подхода;

2) наличие положительных результатов апробации.

Таким образом, для полноценной реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования и введения профессионального стандарта педагога необходима планомерная методическая работа, основанная на методологии системно-деятельностного подхода и обеспечивающая изменение позиции педагога, который должен стать субъектом своей учебной деятельности. Потому что только человек, желающий и умеющий учиться, может в условиях информационного общества научить учиться учеников.

#### **Библиографический список:**

1. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Электронный ресурс] // Сайт электронной библиотеки «Куб». – Режим доступа: <http://www.koob.ru> (дата обращения: 08.02.2016).

2. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детском возрасте /Д. Б. Эльконин. – Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 416 с.

3. Приказ Минтруда России от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс] // Сайт Консультант Плюс». –

Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc; base=LAW;=155553> (дата обращения: 01.03.2016).

4. Постановление Правительства РФ от 23.05.2015 № 497 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 годы» [Электронный ресурс] // Сайт КонсультантПлюс». – Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req= doc; base=LAW;n=180188> (дата обращения: 09.03. 2016).

5. Ямбург Е. А. Что принесет учителю новый профессиональный стандарт педагога? / Е. А. Ямбург. – М. : Просвещение, 2014. – 175 с.

6. Иванова Е. О. Теория обучения в информационном обществе / Е. О. Иванова. – М. : Просвещение, 2011. – 190 с.

7. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий : пособие для учителя. – М. : Просвещение, 2011. – 159 с.

8. Давыдов В. В. Лекция по педагогической психологии : учебное пособие / В. В. Давыдов. – М. : Академия, 2006. – 224 с.

#### References:

1. Leontiev A. N. *Activity. Consciousness. Personality* // Site Electronic Library “Cube” [Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost' // Sajt jelektronnoj biblioteki “Kub”], URL: <http://www.koob.ru> (application date: 02.08.2016).

2. Elkonin D. B. *Mental development in childhood* [Psihicheskoe razvitie v detskij vozrastah] Voronezh: Scientific and Production Association “MODEK”, 1997. 416 p.

3. Order of the Russian Ministry of Labor of October 18, 2013 N 544n “About approval of the professional standard “The teacher (educational

activities in preschool, primary general, basic general, secondary education) (tutor, teacher)” [Prikaz Mintruda Rossii ot 18 oktjabrja 2013 N 544n “Ob utverzhdenii professional'nogo standarta “Pedagog (pedagogicheskaja dejatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshhego, osnovnogo obshhego, srednego obshhego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel'”)], Website “Consultant Plus”, URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req= doc;base=LAW;n=155553> (application date: 01.03.2016).

4. Resolution of the RF Government of 23.05.2015 N 497 “About the Federal Target Program of Education Development for 2016–2020” [Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 23.05.2015 N 497 “O Federal'noj celevoj programme razvitija obrazovaniya na 2016–2020 gody”] Website “Consultant Plus”, URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=180188> (reference date: 03.09.2016).

5. Yamburg E. A. *What will master a new professional standard for teachers?* [Chto prineset uchitelju novyj professional'nyj standart pedagoga?]. M. : Prosveshhenie, 2014. 175 p.

6. Ivanova E. O. *Theory of Learning in the Information Society* [Teorija obuchenija v informacionnom obshhestve]. M. : Prosveshhenie 2011, 190 p.

7. Formation of universal educational actions in primary school: from action to thought. Task System: *Teacher's Guide* [Formirovanie universal'nyh uchebnyh dejstvij v osnovnoj shkole: ot dejstvija k mysli. Sistema zadaniy : posobie dlja uchitelja]. M. : Prosveshhenie, 2011 159 p.

8. Davydov V. V. *Lecture of Educational Psychology: a textbook* [Lekcija po pedagogicheskoj psihologii : uchebnoe posobie]. M. : Publishing Center “Academy”, 2006. 224 p.

УДК 378.091.398

## Расширение потребностей и возможностей профессионального развития педагогов системы инклюзивного образования в процессе повышения квалификации

Н. Ю. Кийкова

## Expansion of the needs and opportunities for professional development of teachers for inclusive education in the process of advanced training

N. Y. Kiykova

**Аннотация.** Рассматривается анализ содержания новых трудовых действий и функций педагога, представленных в профессиональных стандартах «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», свидетельствующий о необходимости освоения педагогами психолого-педагогических технологий инклюзивного образования в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов. Обозначаются условия для совершенствования или освоения педагогами комплекса способов профессионально-педагогической деятельности, обеспечивающего организацию образования детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной организации в условиях интегрированного и инклюзивного образования и освоения ими способов профессионально ориентированного взаимодействия со всеми участниками образовательных отношений: создание общего видения перспектив и возможностей инклюзивного образования; обновление ментальных моделей профессионально-личностной деятельности педагогов; развитие личного мастерства.

**Abstract.** We consider the analysis of the content of the new labor actions and functions of the teacher presented in professional standards, "teacher (educational activities in preschool, primary general, ba-

sic general, secondary education) (tutor, teacher)", "Teacher-psychologist (a psychologist in the field of education)" demonstrates the need for the development of teachers of psycho-pedagogical technologies of inclusive education in the implementation of the federal state educational standards. The condition for improvement or development of the teachers of the complex ways of professional and educational activities are designated, providing the organization of education of children with disabilities in the general education organization in the conditions of an integrated and inclusive education and the development of ways to professionally focused interaction with all participants of educational relations: the creation of a common vision of the prospects and opportunities inclusive education; update mental models of professional and personal work of teachers; development of personal skills.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, профессиональный стандарт, трудовые действия, педагог, возможности, потребности, мастерство, родители, повышение квалификации.

**Keywords:** inclusive education, children with special educational needs, professional standard, labor actions, teacher, opportunities, needs, skills, parents, advanced training.

Современные задачи образования определяются особенностями культурного и экономического развития общественных отношений и

представлены в основных нормативно-правовых документах.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ определяет, что предметом регулирования закона являются общественные отношения, возникающие в связи с реализацией права людей на образование, обеспечением государственных гарантий прав и свобод человека в сфере образования. Государственная политика и правовое регулирование отношений в сфере образования являются приоритетной задачей, направленной на обеспечение права каждого человека на образование, основанное на принципах приоритета жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, ее свободного развития.

Особое внимание уделяется задачам создания условий для самореализации каждого человека, обеспечение права на образование в течение всей жизни в соответствии с потребностями личности, адаптивность системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека. Поэтому среди актуальных задач развития образования сегодня – задача развития инклюзивного образования. Инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [1]. Инклюзивное образование предоставляет большие возможности и открывает новые перспективы для социального развития общества. Внедрение инклюзивных подходов – часть общей задачи обеспечения равных возможностей в получении образования в течение жизни.

В Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 годы в качестве цели указано, что актуально создание условий для эффективного развития российского образования, направленного на обеспечение доступности качественного образования, отвечающего требованиям современного инновационного социально ориентированного развития Российской Федерации. Поэтому среди задач Программы: развитие современных механизмов и технологий общего образования; реализация мер по развитию научно-образовательной и творческой среды в образовательных организациях, развитие эффективной системы дополнительного образования детей; создание инфра-

структуры, обеспечивающей условия подготовки кадров для современной экономики.

Возникает потребность и создаются возможности для обмена мнениями [2; 3; 4; 5; 6], выработки оригинальных концепций и идей, что является ценным для развития общества, отдельных профессиональных групп и личности. Это находит отражение в изменении кадровой политики образовательных организаций. Профессиональные стандарты «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» регламентируют содержание новых трудовых действий и функций педагога, отражающих необходимость освоения психолого-педагогических технологий инклюзивного образования в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов. Основное внимание в стандарте уделяется необходимости реализации групповых и общественных потребностей в области образования, связанных с развитием компетентности педагогов в области общепедагогической, развивающей и воспитательной деятельности. Между тем, в психологии под деятельностью понимают активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого человек выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий свои потребности [7]. В этой связи возникает задача конкретизации новых возможностей и перспектив в реализации личных потребностей педагогов, участвующих в инклюзивном образовании.

В условиях инклюзивного образования организации, осуществляющие образовательную деятельность по адаптированным образовательным программам, создают специальные условия для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. В связи с этим обновляется кадровая политика организации, информационно-образовательная и методическая база образовательной организации за счет специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, получения доступа к печатным и электронным образовательным ресурсам, научно-методической литературе по специальной психологии и коррекционной (специальной) педагогике,

фонду дополнительной литературы по актуальным проблемам обучения и воспитания детей. Таким образом, изменяется образовательное пространство возможностей развития не только обучающихся и их родителей, но и педагогов.

В связи с этим актуальной является задача обновления общего видения педагогами перспектив и возможностей инклюзивного образования, осмысления содержания деятельности с позиций профессиональных стандартов как общественно-значимой и ценной, осознания необходимости изменения педагогами традиционных моделей осуществления профессиональной деятельности, использования специальных условий образования для приобретения новых знаний, умений и навыков, развития личного мастерства.

Это влечет необходимость изменения целей и задач повышения квалификации педагогов по образовательной программе «Теория и методика инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями». Важно создать условия для совершенствования или освоения педагогами комплекса способов профессионально-педагогической деятельности, обеспечивающего организацию образования детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной организации в условиях интегрированного и инклюзивного образования и освоения ими способов профессионально ориентированного взаимодействия со всеми участниками образовательных отношений, самоанализом.

В первую очередь следует обратить внимание на выбор перспективных направлений

дальнейшего повышения квалификации педагогов в условиях современных нормативно-правовых основ образования. Решение этой задачи связано с обновлением содержания первого раздела программы «Современные нормативно-правовые основы образования» с целью создания общего видения перспектив и возможностей инклюзивного образования, обсуждения с педагогами образовательных организаций особенностей их новых возможностей в реализации профессиональной деятельности. В таблице 1 кратко представлено содержание актуальных трудовых действий, необходимых психолого-педагогических знаний, умений, регламентированных Профессиональным стандартом [8; 9; 10] и открывающихся возможностей в реализации потребностей педагогов в условиях развития личного мастерства. Среди направлений дальнейшего профессионального развития необходимо обратить внимание на актуальность формирования детско-взрослых сообществ в условиях оказания помощи семье в решении вопросов воспитания ребенка, осуществления методической и консультативной помощи родителям или лицам, их заменяющим, а также педагогическим работникам в пределах своей компетенции. При этом важно сохранение традиционных принципов и требований профессиональной этики, заключающихся в необходимости и возможности оказания помощи любому ребенку вне зависимости от его реальных учебных возможностей, защиты и развития этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства.

*Таблица 1*

**Создание общего видения перспектив и возможностей инклюзивного образования при освоении слушателями раздела «Современные нормативно-правовые основы образования»**

Темы раздела	Актуальные трудовые действия, необходимые знания, умения	Возможности педагогов в реализации профессиональной деятельности
Образовательная политика на современном этапе	Освоение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными контингентами учащихся	Следование правовым, нравственным и этическим нормам, требованиям профессиональной этики. Создание, поддержание уклада, атмосферы и традиций жизни образовательной организации. Формирование детско-взрослых сообществ. Организация независимой оценки качества образовательной деятельности. Использование социальных льгот и гарантий, моральное поощрение

Темы раздела	Актуальные трудовые действия, необходимые знания, умения	Возможности педагогов в реализации профессиональной деятельности
Правовые основы деятельности образовательной организации	Оценка параметров и проектирование психологически безопасной и комфортной образовательной среды, разработка программ профилактики различных форм насилия в школе	Защита и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства. Расширение штата сотрудников организации (инженерно-технических, административно-хозяйственных, производственных, учебно-вспомогательных, медицинских работников). Использование конструктивных воспитательных усилий родителей (законных представителей) обучающихся, помощь семье в решении вопросов воспитания ребенка
Права участников образовательного процесса	Участие в разработке и реализации программы развития организации в целях создания безопасной и комфортной образовательной среды. Взаимодействие с другими специалистами в рамках ПМПК	Получение дополнительного профессионального образования в области коррекционной педагогики, участие в повышении квалификации, конкурсах профессионального мастерства. Доступ к печатным и электронным образовательным ресурсам, научно-методической литературе по специальной психологии и коррекционной (специальной) педагогике, фонду дополнительной литературы по актуальным проблемам обучения и воспитания детей. Создание условий для профессиональной самореализации
Федеральные государственные образовательные стандарты	Владеть профессиональной установкой на оказание помощи любому ребенку вне зависимости от его реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состоянии психического и физического здоровья	Развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира, формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни. Создание специальных условий для профилактики заболеваний и оздоровления, для занятия физической культурой и спортом. Организация и проведение методической и консультативной помощи родителям или лицам, их заменяющим, а также педагогическим работникам в пределах своей компетенции

Созданию условий для профессиональной самореализации в направлении формирования общего видения перспектив и возможностей инклюзивного образования способствует доступ к значительному объему печатных и электронных образовательных ресурсов федерального, регионального и муниципального уровней, научно-методической литературе по специальной психологии и коррекционной (специальной) педагогике, фонду дополнительной литературы по актуальным проблемам обучения и воспитания детей, учебно-методическим материалам участников профессиональных сообществ, открытых для представления и распространения опыта деятельности в системе инклюзивного образования.

Конкретизация темы профессионального развития предполагает обновление ментальных моделей профессионально-личностной деятельности педагогов. Для этого изучение содержания второго раздела программы «Теоретико-методологические и психолого-педагогические основы профессиональной деятельности» (табл. 2) направлено на достижение задачи изменения идей, стратегий, способов понимания, стереотипов в осуществлении профессиональной деятельности, существующих в сознании, посредством пробуждения, расширения интересов и потребностей к познанию нового опыта. Это способствует пересмотру существующих убеждений.



Таблица 2

**Обновление ментальных моделей профессионально-личностной деятельности педагогических работников системы инклюзивного образования при освоении слушателями раздела «Теоретико-методологические и психолого-педагогические основы профессиональной деятельности»**

Темы раздела	Актуальные трудовые действия, необходимые знания, умения	Возможности педагогов в реализации профессиональной деятельности
ФГОС в отражении основных положений педагогической теории	Взаимодействие с другими специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума	Возможность получения консультации специалистов ресурсных центров, ППМС-центров, ПМПК, СКОУ, органов социальной защиты, учреждений культуры и спорта. Участие в деятельности консилиума для выявления и обследования детей, разработки индивидуальной образовательной программы
Концепции воспитания в свете современной государственной политики	Закономерности формирования детско-взрослых, подростковых сообществ, их социально-психологические особенности и закономерности развития	Создание в учебных группах (классе, кружке, секции и т.п.) разновозрастных детско-взрослых общностей обучающихся, их родителей (законных представителей) и педагогических работников
Дидактические концепции в контексте модернизации современной российской школы	Оценка образовательных результатов, формируемых в преподаваемом предмете. Профессиональная направленность на оказание помощи любому ребенку вне зависимости от его реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья	Конкретизация ценностного аспекта учебного знания, информации, способов осуществления деятельности, обеспечение понимания значимости обучающимися достигнутых результатов, характера переживаний и ценностных ориентаций ребенка. Разработка и реализация индивидуального образовательного маршрута. Применение адекватных возможностям и потребностям обучающихся современных технологий
Актуальные теории развития личности школьников	Использование психологических подходов (культурно-исторический, деятельностный и развивающий). Проектирование ситуаций и событий, развивающих эмоционально-ценностную сферу ребенка	Направленность учебной и внеучебной деятельности на раскрытие творческого потенциала каждого ребенка, реализацию его потребности в самовыражении. Организация уроков, внеучебных и внеклассных мероприятий с использованием интерактивных и других форм деятельности
Психологическое обеспечение профессиональной деятельности педагога	Основы психодидактики, поликультурного образования, закономерностей поведения в социальных сетях. Поддержка в детском коллективе деловой, дружелюбной атмосферы	Развитие психологической устойчивости, системного и критического мышления, основ создания благоприятной дружелюбной атмосферы и конструктивного взаимодействия с разными участниками образовательного процесса, формирования отношения к виртуальной среде и к социальным сетям
Типы отклоняющегося развития ребенка. Базовые составляющие психического развития ребенка	Основные закономерности возрастного развития, социализация личности, индикаторы индивидуальных особенностей траекторий жизни, их возможные девиации, а также основы их психодиагностики	Знание основ психодиагностики и основных признаков развития детей, связанных с особенностями их развития. Освоение стандартизированных методов психодиагностики личностных характеристик и возрастных особенностей обучающихся. Планирование и проведение коррекционно-развивающей работы
Профессиональное и личностное развитие человека в современных социально-	Законы развития личности и проявления личностных свойств, психологические законы периодизации и кризисов развития. Формирование	Осуществление выбора программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, учебно-методического обеспечения,

Темы раздела	Актуальные трудовые действия, необходимые знания, умения	Возможности педагогов в реализации профессиональной деятельности
экономических условиях	толерантности и навыков поведения в изменяющейся поликультурной среде	внесение предложений по совершенствованию образовательного процесса в образовательном учреждении. Обобщение и распространение опыта деятельности, осуществления наставничества

Анализ актуальных трудовых действий, необходимых психолого-педагогических знаний, умений, регламентированных Профессиональным стандартом [8; 9; 10] свидетельствует о необходимости обсуждения с педагогами вопросов обновления моделей взаимодействия с разными участниками образовательного процесса (детьми, подростками, взрослыми, группами людей, сообществами, организациями), создания моделей оказания помощи любому ребенку и его родителям, моделей поведения в изменяющейся поликультурной среде, виртуальной среде и социальных сетях. Современный педагог должен уметь моделировать разные траектории образования с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, ситуации и событий, развивающих особые сферы детей (эмоционально-ценностную, психическую, интеллектуальную).

Этому способствует благоприятная ситуация направленности значительной части слушателей на приобретение нового профессионально-личностного опыта в условиях освоения курсов повышения квалификации, участие слушателей в диагностике и самоанализе уровня субъектной позиции при освоении дополнительной профессиональной программы, использование преподавателями Института активных методов обучения, направленных на изложение просветительских психолого-педагогических идей в проблемной или занимательной форме, конкретизацию побудительных мотивов слушателей, возможность выбора в качестве темы итоговой аттестационной работы темы дальнейшего профессионального и личностного развития.

Получение возможности осмысления и повышения над личностными и профессиональными затруднениями индивидуального характера, анализ профессионально-личностной самооценки, формирование индивидуальных стратегий успешности собственной деятельности, осуществление наблюдения за выбором стратегий групповой деятельности способст-

вуют повышению личного мастерства педагогов. В самом общем толковании речь идет о прикладной направленности теории и практики образования взрослых как основе повышения их поведения и действий через развитие уравновешенности мышления, интуиции, высокой работоспособности, ... отличного самочувствия, креативности» [11]. Ведущие технологии, с помощью которых материализуют результаты деятельности по формированию личного мастерства – опережающее консультирование; сопровождение, развитие критического мышления, сократовский метод. Их применение дает возможность выхода на овладение способностью «мыслить о мысли», когда выход на уровень рефлексии, обозначает переход мышления ... на собственную педагогику действия [11].

Среди актуальных трудовых функций педагогов системы инклюзивного образования – функции по разработке и реализации индивидуальных образовательных маршрутов, программ развития с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся, использования форм и методов обучения, выходящих за рамки учебных занятий. Поэтому в условиях изучения слушателями раздела «Прикладные аспекты решения актуальных проблем профессиональной деятельности» необходимо организовать освоение метода перспективно-опережающего консультирования как средства развития и метода профессионально-личностного мастерства педагога. В таблице 3 представлены сферы использования метода перспективно-опережающего консультирования в условиях реализации инклюзивного образования. Благодаря обновлению ментальных моделей профессионально-личностной деятельности педагогов, становится возможным совместное исследование их представлений об обучающихся, о себе, о содержании профессиональной деятельности в целом. Обсуждение задач развития личного мастерства начинается с обсуждения и анализа

Таблица 3

**Возможность развития личного мастерства во время осуществления профессиональной деятельности при освоении слушателями раздела «Прикладные аспекты решения актуальных проблем профессиональной деятельности»**

Темы раздела	Актуальные трудовые действия	Возможности педагогов
Методическое обеспечение процесса реализации особых образовательных потребностей обучающихся	Разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты, индивидуальные программы развития и индивидуально-ориентированные образовательные программы с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся	Организация процесса индивидуальной работы по выявлению, формированию и развитию познавательных интересов; сопровождение индивидуального развития учащихся в рамках дисциплин, формирующих образовательную программу, подготовка индивидуальных заданий, обеспечивающих траекторию индивидуального развития, координация, поиск направлений и содержания для самообразования
Современные педагогические технологии в организации коррекционно-развивающего процесса	Владеть формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий: проектная деятельность, лабораторные эксперименты, полевая практика и т. п.	Обсуждение и консультирование разных участников образовательного процесса (педагоги, родители (лица, их заменяющие), специалисты сопровождения) по актуальным задачам применения специальных методов и приемов оказания помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в зависимости от их возможностей и потребностей

всех возможных альтернатив. Обновленные мотивы, потребности и ценности, цели помогают поддерживать оптимизм и положительную самооценку, самостоятельность и независимость, так как возможность самостоятельно развивать соответствующие стратегии в значительной степени изменяют систему убеждений и уровень мастерства в целом.

Результаты освоения программы повышения квалификации отражаются в содержании итоговых работ.

Их традиционная тематика, связанная с особенностями осуществления процесса реализации особых образовательных потребностей детей, обновлена в связи с необходимостью расширения представлений о проектировании дальнейшего профессионального развития в области инклюзивного образования.

**Библиографический список:**

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.03.2016) «Об образовании в Российской Федерации».
2. Старикова Л. Д., Бухарова Г. Д. Сфера услуг: маркетинг в образовании : монография /

Л. Д. Старикова, Г. Д. Бухарова. – Екатеринбург, 2008. – 254 с.

3. Шумилова Е. А., Юлдасова А.С. Инклюзивное образование или инновационная опасность // Сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции «Теория и методика современного учебно-воспитательного процесса». – 2016. – С. 20–24.

4. Кийкова Н. Ю. Полномочия общественного органа управления в развитии инклюзивного образования // Сборник «Образование людей с ограниченными возможностями здоровья в современном мире» : материалы международной научно-практической конференции, посвященной 50-летию юбилею Института специального образования ; науч. ред.: И. А. Филатова, О. В. Алмазова, 2014. – С. 104–106.

5. Пивоваров А. А. Дополнительная образовательная программа как средство «перезагрузки» профессионального мышления // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2015. – № 2 (23). – С. 65–72.

6. Боровкова Е. Г., Гулеватая О. Н. Повышенные квалификации работников образования по проблеме совершенствования речевой культуры

ры в рамках реализации Федеральной целевой программы «Русский язык» // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2015. – № 1 (22). – С. 86–92.

7. Попов В. С. Опыт использования приема пропедевтики в подготовке педагогов к реализации ФГОС обучающихся с умственной отсталостью // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2015. – № 3 (24). – С. 22–28.

8. Котлярова А. Е. Мотивация неформального образования педагогов в сетевых педагогических сообществах // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2015. – № 2. – С. 86–92.

9. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология (предмет и основания) [Электронный ресурс]. – [http://pedlib.ru/Books/3/0230/3\\_0230-20.shtml](http://pedlib.ru/Books/3/0230/3_0230-20.shtml). (дата обращения: 07.04.2016).

10. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (с изм. от 25.12.2014) «Об утверждении профессионального стандарта „Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)“».

11. Приказ Минтруда России от 24.07.2015 № 514н «Об утверждении профессионального стандарта „Педагог-психолог (психолог в сфере образования)“».

12. Приказ Минтруда России от 08.09.2015 № 613н «Об утверждении профессионального стандарта „Педагог дополнительного образования детей и взрослых“» (зарегистрирован в Минюсте России 24.09.2015 № 38994).

13. Булыгин И. Л. Формирование личного мастерства будущего педагога: контекстная педагогика деятельности // Педагогическое мастерство : материалы IV междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2014 г.). – М. : Буки-Веди, 2014. – С. 223–226.

#### References:

1. Federal Law of 29.12.2012 N 273-FZ (ed. From 02.03.2016) “On Education in the Russian Federation” [Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (red. ot 02.03.2016) “Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii”].

2. Starikov L. D., Bukharov G. D. *Scope of services: marketing in education : a monograph* / L. D. Starikova, G. D. Bukharov [Sfera uslug:

marketing v obrazovanii : monografija / L. D. Starikova, G. D. Bukharova]. Ekaterinburg, 2008. 254 p.

3. Shumilova E. A., Yuldasova A. S *Inclusive education or innovative danger* // Collection of scientific works based on the I International scientific-practical conference “Theory and methods of modern educational process”. [Inkluzivnoe obrazovanie ili innovacionnaja opasnost' // Sbornik nauchnyh trudov po materialam I Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii “Teorija i metodika sovremennogo uchebno-vospitatel'nogo processa”], 2016, pp. 20–24.

4. Kiykova N. Y. *Powers of public administration body in the development of inclusive education* // Collection “Education of people with disabilities in the world today”, Proceedings of the international scientific-practical conference dedicated to the 50th anniversary of the Institute of Special Education. Scientific editors: I. A. Filatov, O. Almazov [Polnomochija obshhestvennogo organa upravlenija v razvitii inkluzivnogo obrazovanija // Sbornik “Obrazovanie ljudej s ograničennymi vozmožnostjami zdorov'ja v sovremennom mire” : materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvjashhennoj 50-letnemu jubileju Instituta special'nogo obrazovanija ; nauchnye redaktory: I. A. Filatova, O. V. Almazova], 2014, pp. 104–106.

5. Brewers A. A. Additional educational program as a means to “reset” professional thinking // *Scientific support of a system of advanced training* [Dopolnitel'naja obrazovatel'naja programma kak sredstvo “perezagruzki” professional'nogo myshlenija // Nauchnoe obespechenie sistemy povyshenija kvalifikacii kadrov], 2015, N 2 (23), pp.65–72.

6. Borovkova E. G., Gulevatyi O. N. Further training of educators on the issue of improving the speech culture in the framework of the federal target program “Russian Language” // *Scientific support of a system of advanced training* [Povyshenie kvalifikacii rabotnikov obrazovanija po probleme sovershenstvovanija rechevoj kul'tury v ramkah realizacii Federal'noj celevoj programmy “Russkij jazyk” // Nauchnoe obespechenie sistemy povyshenija kvalifikacii kadrov], 2015, N 1 (22), pp. 86-92.

7. Popov V. S. Experience with reception of propaedeutics in the preparation of teachers for the implementation of the Federal state educational standard students with mental retardation // *Scien-*

*tific support of a system of advanced training* [Опыт испол'зования priema propedevtiki v podgotovke pedagogov k realizacii FGOS obuchajushhihsja s umstvennoj otstalost'ju // Nauchnoe obespechenie sistemy povyshenija kvalifikacii kadrov], 2015, N 3 (24), pp. 22–28.

8. KotljaroVA A. E The motivation of non-formal education teachers in the teaching of network communities // *Scientific support of a system of advanced training* [Motivacija neformal'nogo obrazovanija pedagogov v setevyh pedagogicheskikh soobshhestvah // Nauchnoe obespechenie sistemy povyshenija kvalifikacii kadrov], 2015, N 2, pp. 86–92.

9. Novikov A. M., Novikov D. A. *The methodology (the subject and the basis)* [Metodologija (predmet i osnovanija)], Web resource: [http://pedlib.ru/Books/3/0230/3\\_0230-20.shtml](http://pedlib.ru/Books/3/0230/3_0230-20.shtml).

10. Order of the Ministry of Labor of Russia from 18.10.2013 N 544n (rev. on 12.25.2014) “About approval of the professional standard “The teacher (educational activities in the field of preschool, primary general, basic general, secondary education) (tutor, teacher)” [Prikaz Mintruda Rossii ot 18.10.2013 N 544n (s izm. ot 25.12.2014) “Ob utverzhdenii professional'nogo standarta “Pedagog (pedagogicheskaja dejatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshhego, osnovnogo

obshhego, srednego obshhego obrazovanija) (vosпитател', uchitel'”)”].

11. Order of the Ministry of Labor of Russia from 24.07.2015 N 514n “About approval of the professional standard “Teacher-psychologist (a psychologist in the field of education)” [Prikaz Mintruda Rossii ot 24.07.2015 N 514n “Ob utverzhdenii professional'nogo standarta “Pedagog-psiholog (psiholog v sfere obrazovanija)”].

12. Order of the Ministry of Labor of Russia from 08.09.2015 N 613n “About approval of the professional standard “The teacher of an additional education of children and adults” (Registered in the Ministry of Justice of Russia 24.09.2015 N 38994) [Prikaz Mintruda Rossii ot 08.09.2015 N 613n “Ob utverzhdenii professional'nogo standarta “Pedagog dopolnitel'nogo obrazovanija detej i vzroslyh” (Zaregistririvano v Minjuste Rossii 24.09.2015 N 38994)].

13. Bulygin I. L. *Formation of personal mastery of the future teacher: Contextual pedagogy activities* // Pedagogical skills: Materials IV International Scientific Conference (Moscow, February 2014) [Formirovanie lichnogo masterstva budushhego pedagoga: kontekstnaja pedagogika dejatel'nosti // Pedagogicheskoe masterstvo : materialy IV mezhdunar. nauch. konf. (g. Moskva, fevral' 2014 g.)]. M. : Buki-Vedi, 2014, pp. 223–226.

УДК 378.091.398

## Содействие педагогам в изучении социальной среды при конструировании образовательной программы

В. М. Кузнецов, С. Н. Трошков

### Assistance to teachers in the study of the social environment in the design of the educational program

V. M. Kuznecov, S. N. Troshkov

**Аннотация.** В статье рассматривается методическое содействие педагогическим работникам в конструировании основной образовательной программы на основе учета национальных, региональных и этнокультурных особенностей территории в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. Приводится характеристика городского микрорайона в рамках современной научной типологии регионов. На основе обобщенного педагогического опыта изучения социальной среды конкретных общеобразовательных организаций авторами предложен план описания микрорайона школы как относительно самостоятельной территории, обладающей административно-политическими, природно-экологическими, социально-экономическими, этно-демографическими и культурно-историческими особенностями. На основе использования «спирального подхода», учитывающего возрастные познавательные возможности, интересы и потребности учащихся, определяются основные задачи формирования адекватной локальной (местной) идентичности школьников на уровне начального, основного и среднего общего образования.

**Abstract.** The article discusses the methodological assistance to teachers in the design based on the basic educational program taking into account national, regional and ethno-cultural characteristics of the area in accordance with the requirements of the Russian Federal State Educational Standards for general education. The characteristic of the urban district within the modern scientific typology of regions is provided. On the basis of a generalized pedagogical experience of studying the social environment of specific educational organi-

zations authors proposed school district describing the plan as a relatively independent area having an administrative, political, natural and environmental, socio-economic, ethno-demographic, cultural and historical features. On the basis of the use of "spiral" approach that takes into account age-related cognitive capabilities, interests and needs of students, identifies the main problem of formation of adequate local identity of pupils in primary, basic and secondary education.

**Ключевые слова:** методическое содействие, педагогическое конструирование, основная образовательная программа, социальная среда школы, микрорайон школы, городской микрорайон, национальные, региональные и этнокультурные особенности территории.

**Keywords:** methodological support; pedagogical design; basic educational program; social environment of school; school microsite; urban district; national, regional and ethno-cultural features of the territory.

Основная образовательная программа на уровне начального, основного и среднего общего образования в конкретной образовательной организации разрабатывается в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов и с учетом национальных, региональных и этнокультурных особенностей социальной среды школы.

Развивая взгляды В. С. Безруковой, под конструированием основной образовательной программы общеобразовательной организации мы понимаем детализацию созданного проекта, приближающую его для использования в конкретных условиях реальными участниками образовательных отношений [1, с. 107]. По мне-

нию Г. Н. Серикова, включение педагогических работников общеобразовательных организаций в процесс разработки основной образовательной программы школы требует разностороннего содействия им для того, чтобы все педагоги могли как можно полнее проявить себя в проектировочной деятельности [2]. Понятие «содействие» означает помощь, поддержку в достижении чего-либо. Г. В. Яковлева трактует содействие педагогу в осуществлении проектировочной деятельности как «создание условий для проявления заложенных в личности задатков и творческого потенциала» [3, с. 114]. Мы полагаем, что содействие педагогическим работникам в конструировании основной образовательной программы школы возможно на основе социального партнерства и непрерывного консалтингового сопровождения. Профессорско-преподавательский состав кафедры общественных и художественно-эстетических дисциплин ГБУ ДПО ЧИППКРО в качестве приоритетного направления работы определил методическое содействие педагогам Челябинской области в конструировании основной образовательной программы школы на основе изучения национальных, региональных и этнокультурных особенностей территории [4]. Национальные, региональные и этнокультурные особенности территории мы рассматриваем как компонент основной образовательной программы школы, который отражает социальную среду учреждения, своеобразие культуры, истории и географии региона, особые потребности и интересы участников образовательных отношений.

Творческая группа в составе преподавателей кафедры и педагогов средних общеобразова-

тельных школ №№ 19, 59 и 84 города Челябинска провела изучение социальной среды Северо-Восточного микрорайона, в которой располагаются данные образовательные организации [5]. Следуя рекомендациям М. А. Никоновой [6], в качестве основных методов изучения применялись основные методы научного исследования территории: литературный, картографический, статистический, визуальный, метод полевых исследований, опрос населения.

При составлении характеристики образовательного пространства общеобразовательных организаций нами было обращено внимание на расхождения в подходах к определению ключевого термина «микрочасть школы». В науке различают множество толкований смыслов этого понятия, за каждым из которых находится свое поле воздействия социальной среды на школьника.

Микрочасть – территориальная и планировочная единица городской структуры, состоящая из элементов жилой среды и учреждений общественного обслуживания (социальной инфраструктуры). Микрочасть состоит из 3–4 жилых групп, каждая из которых представляет собой несколько средне- или многоэтажных жилых домов, как правило, типовых серий, выходящих в обширный общий двор с расположенным по центру детским садом.

Своеобразным ядром микрочасти служит школа. Площадь территории микрочасти определяется нормативами обслуживания объектов социальной инфраструктуры и составляет 10–60 гектаров. Средняя плотность населения микрочасти при этом составляет 450 человек на гектар.

*Таблица 1*

**Место микрорайона МОУ СОШ №№ 19, 59 и 84 города Челябинска  
в региональной структуре Южного Урала**

№ п/п	Уровень	Характеристика
1.	Микрорегион	Микрочасти школ, ежегодно определяемый распоряжением администрации города Челябинска и охватывающий закрепленные за общеобразовательной организацией улицы и дома – территорию проживания учащихся
2.	Малый регион	Северо-Восточный микрорайон, ядро которого составляет комплекс девятиэтажных жилых домов, построенных в 1980-е гг., с прилегающими поселками Первоозёрный и Плановый

№ п/п	Уровень	Характеристика
3.	Внутримуниципальный район	Тракторозаводский административный район города Челябинска – территория с ярко выраженной однородностью социально-экономических условий, традиционно сложившимися психологическими связями, дружескими и родственными отношениями проживающего населения, исторической основой является промышленное производство, прежде всего – Челябинский тракторный завод
4.	Муниципалитет	Челябинский городской округ, который охватывает территорию семи административных районов, управляемую администрацией города – мегаполиса с населением более 1 миллиона человек, который является социально-экономическим, культурным и политическим центром субъекта Российской Федерации
5.	Субрегион	Восточное Зауралье – внутриобластная территория, характеризующаяся достаточно выраженной природно-климатической однородностью, определенной общностью условий хозяйствования, а также социально-пространственной организацией культурно-досуговой жизни населения. Охватывает территорию Челябинской агломерации – нескольких муниципальных районов и городских округов

На нормативное число жителей должно приходиться определенное количество учреждений обслуживания и рекреационных территорий, что должно гарантировать равное для всех качество среды проживания.

Опираясь на исследования Е. Е. Вяземского и О. Ю. Стреловой [7], приведем характеристику микрорайона указанных общеобразовательных организаций в рамках современной научной типологии регионов (табл. 1).

Исследование социальной среды Северо-Восточного микрорайона проводилось согласно установившемуся плану изучения территории, разработанному Н. Н. Баранским [8], и несколько дополненному нами.

Городской микрорайон мы характеризуем в качестве относительно самостоятельной территории, обладающей административно-политическими, природно-экологическими, социально-экономическими, этно-демографическими и культурно-историческими особенностями.

#### *Природно-экологические особенности*

В северо-восточной части города Челябинска рельеф плоский, ниже по абсолютным отметкам над уровнем моря. Достопримечательностью микрорайона является озеро Первое. Это озеро имеет объем воды 145 миллионов кубометров, длину шесть километров и глубину до 10 метров [9]. На северном побережье и южнее поселка Первоозёрный в него вливаются многочисленные родники. Популярность озеру придают его многочисленные песчаные пляжи, солоноватая вода (1 грамм на 1 литр), хорошая

рыбалка и удобные подъезды городским транспортом [10]. К сожалению, промышленные предприятия Тракторозаводского и Калининского районов Челябинска остаются основным источником загрязнения Первого озера, что определило превышение предельно допустимой концентрации по таким ингредиентам как цинк, медь, железо, фториды. Снижение объемов промышленного производства в условиях кризиса способствовало улучшению окружающей среды. Внедрение очистной установки на ОАО «ЧЭМК» позволило снизить выбросы опасных веществ более чем в 22 раза, что благоприятно отразилось на экологии Северо-Восточного микрорайона. Природно-экологические особенности микрорайона делают необходимым развитие экологического мышления школьников, формирование у них ценности здорового и безопасного образа жизни.

#### *Административно-политические особенности*

Северо-Восток города Челябинска входит в состав Тракторозаводского административного района. Главными улицами микрорайона являются: Я. М. Мамина, С. В. Хохрякова и Э. Чоппа [11]. К Северо-Востоку относятся два поселка: Первоозёрный и Плановый, садоводческие товарищества.

В соответствии с избирательным законодательством РФ, на базе общеобразовательных организаций №№ 19, 59 и 84 действуют участковые избирательные комиссии, организующие и обеспечивающие подготовку и проведение



выборов различного уровня. В состав этих комиссий входят педагогические работники общеобразовательных учреждений, на них ложится непосредственная работа по организации голосования и подсчета голосов избирателей.

Депутаты, как представители избирателей и социальные партнеры школ, представляют интересы жителей микрорайона во властных структурах, защищают их права, закрепленные в Конституции РФ. Избиратели дают депутатам обязательные наказы. Для сближения населения микрорайона и представителей власти в школах проводятся различные мероприятия. Например, по инициативе депутатов Законодательного Собрания Челябинской области с 2009 г. реализуется социально-образовательный проект гражданской направленности «Парламентский урок» [12]. В 2015 г. при поддержке депутатов районного и городского Советов был проведен ученический референдум под девизом «Ты – будущее района!» Участие в такой деятельности, способствует получению школьниками опыта самоуправления, развитию коммуникативных навыков [13].

#### *Социально-экономические особенности*

Северо-Восточный микрорайон – образец диспропорции производственной и социальной сферы. Связь с центром города жителей микрорайона поддерживают такие виды транспорта, как автобус, троллейбус и маршрутные такси. Опрос 675 родителей школ №№ 19, 59 и 84 показал, что они обеспокоены социально-экономическими проблемами. В улучшении своей жизни наши родители рассчитывают, прежде всего, на федеральные (50,7%) и местные власти (27,6%). Трудовой потенциал нашего микрорайона составляет 63% от общей численности населения Северо-Востока. В отраслях материального производства занято 36,6% населения. Пенсионеров насчитывается 23,9%, из них работают 8,3%. В условиях экономического кризиса более трети жителей микрорайона имеют доходы ниже прожиточного минимума. Социально-экономические особенности микрорайона актуализируют формирование у школьников уважительного отношения к труду и воспитание ответственности при выборе профессии.

#### *Этно-демографические особенности*

Для Северо-Восточного микрорайона характерна высокая концентрация населения на его

территории. По данным переписи 2010 г. население насчитывает более 30 тысяч человек, из них женщин – 53,2%, мужчин – 46,8%. В целом общая численность населения Северо-Востока сокращается, однако школы продолжают работать в две смены.

Среди населения большой удельный вес занимает молодежь, к этой категории относится каждый четвертый житель нашего микрорайона. Современная молодежь Северо-Восточного микрорайона как социальная группа характеризуется некоторыми общими чертами: она более образованна в сравнении со старшим поколением, владеет новыми профессиями, является носителем нового образа жизни и социального динамизма. Усиление ориентации на общение лишь внутри данной возрастной категории приводит к образованию молодежной субкультуры с ее специфической системой ценностей труда, потребления, досуга.

В демографическом аспекте значительное количество семей Северо-Востока (более 70%) являются нуклеарными. Такая семья включает обычно двух родителей и одного ребенка. В то же время 87% учащихся школ имеют бабушек и дедушек, проживающих в Челябинске. По мнению Н. Н. Целищева, присутствие старшего поколения в черте города благотворно влияет на природосообразный принцип построения российской семьи как воспитывающего микросоциума: «удлинены» «родовые корни» [14]. Проживание старшего поколения в черте города увеличивает диапазон восприятия детьми Северо-Востока как малой родины. Семья как первый социум ребенка, как первая среда, взаимодействие с которой является благоприятным для «вскрытия» его генной программы, его сущностного потенциала.

На Северо-Востоке проживают люди разных национальностей. Основные национальные группы: русские – 80,4%, татары – 6,3%, украинцы – 3,1%, башкиры – 1,5%, немцы – 1,3%. Продолжается приток беженцев и переселенцев из стран ближнего зарубежья. На протяжении всего периода становления и развития Северо-Востока межнациональные конфликты не были зарегистрированы ни среди обучающихся в школах и детских садах микрорайона, ни среди других социальных и возрастных групп населения, ни в общественных местах, ни на бытовом уровне. Родители не выдвигали требований

общеобразовательным учреждениям обучать их детей родному языку, приобщать последних к родной культуре (исключая русский язык как общегосударственный). Однако в последнее время в микрорайоне растет интерес к этнокультурным традициям, истории, культуре своего народа.

#### *Культурно-исторические особенности*

Современный социокультурный облик Северо-Востока формировался в последние 35 лет под воздействием производственной деятельности ЧТЗ. Планировку выполнял челябинский институт «Гражданпроект». Микрорайон предусматривалось застроить сплошь высотными домами со сносом одноэтажных поселков.

Проектировалось закрытие и озеленение шлакового отвала, открытие новых автобусных и троллейбусных линий, строительство подземных гаражей и овощехранилищ. Было запланировано построить кинотеатр, школу бокса, два стадиона, крытый бассейн, волейбольные и баскетбольные площадки, пляжи, лодочную станцию, парусный клуб, тренировочный центр гребли и аквапарк [15].

В настоящее время достраиваются последние высотные дома, снос частного сектора остановлен. Из объектов социокультурного и бытового назначения имеются парк Дружбы, почта, отделения банков, множество магазинов, продуктовый рынок, автостоянки, заправочные станции. Потому архитектура Северо-Востока сегодня имеет эклектичный образ.

Итак, исторически и географически Северо-Восточный микрорайон удален от центральной части города, что делает его социум относительно замкнутым. Социум микрорайона мы рассматриваем как большую устойчивую социальную общность, которая характеризуется единством условий жизнедеятельности людей в определенных существенных отношениях и вследствие этого общностью культуры. Особенности социальной среды микрорайона определяют освоение учащимися социальных норм, правил поведения, ролей и форм социальной жизни в группах и сообществах, участие в школьном самоуправлении и общественной жизни в пределах возрастных компетенций.

Представленные конкретные административно-политические, природно-экологические, социально-экономические, этно-демографические и культурно-исторические особенности со-

циальной среды Северо-Восточного микрорайона учитываются нами при разработке и реализации основных образовательных программ начального, основного и среднего общего образования МОУ СОШ №№ 19, 59 и 84 города Челябинска.

В целях формирования адекватной локальной (местной) идентичности обучающихся нами используется «спиральный подход», учитывающий возрастные познавательные возможности, интересы и потребности детей [7, с. 48]. В соответствии с Концепцией краеведческого образования в Челябинской области, школьники сначала знакомятся с локальным (местным) пространством в пределах собственного непосредственного субъектного опыта, но постепенно охватывают в своем восприятии территории все более широких масштабов [16].

Исходя из требований к основной образовательной программе начального общего образования как объекту стандартизации образовательного пространства [17], основная задача начальной школы в формировании идентичности учащихся – формирование привлекательного и интересного образа малой родины через эмоционально насыщенный, имеющий связь с субъектным опытом ребенка наглядный материал. У младших школьников расширяются представления от родного дома и микрорайона школы до городского округа и Челябинской области в целом. Опираясь на средовый подход в образовании [18], мы показываем учащимся начальной школы родной город через объекты, близкие детям: Первое озеро, парк Дружбы, Челябинский тракторный завод. Учащиеся получают первоначальную информацию о природе родного края, о фольклоре и традициях народов Южного Урала, сведения о знаменитых земляках И. С. Белостоцком, С. В. Хохрякове и Я. М. Мамине; приобретают навыки безопасного поведения и жизни в городе.

Учащиеся основной школы развивают представления о родном регионе через активизацию их познавательной деятельности на учебных занятиях и во внеурочное время. У них формируются устойчивые представления о географии, истории, культуре и современном социально-экономическом развитии Южного Урала и Челябинской области, воспитывается мотивация осознанного, инициативного и ответственного участия в традиционных коллективных творче-

ских делах школы, внешкольных детских объединениях и организациях.

Старшая школа – это этап расширения и углубления знаний школьников об Уральском регионе, широкого вовлечения их в учебно-исследовательскую и проектную деятельности по краеведческой тематике: «Экологические аспекты промышленного освоения Урала», «Отражение национальных традиций в современной моде и интерьере», «События XX века в исторической памяти уральцев», «Рынок труда городов Урала» и др.

На этом этапе старшеклассники принимают активное участие в работе научного общества учащихся, школьных музеев «Наследие», «Народы Южного Урала» и «Сохраняя память», поискового отряда.

Таким образом, методическое содействие педагогам на основе социального партнерства и непрерывного консалтингового сопровождения по изучению социальной среды школы является условием конструирования основной образовательной программы с учетом национальных, региональных и этнокультурных особенностей территории [19].

Представленный эффективный и уникальный педагогический опыт позволяет обеспечить его концептуализацию и распространение.

#### **Библиографический список:**

1. Безрукова В. С. Педагогика : учебник / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : ЕОИРРО, 1994. – 340 с.
2. Сериков Г. Н. Управление образованием: системная интерпретация : монография / Г. Н. Сериков. – Челябинск : ЧГПУ, 1998. – 664 с.
3. Яковлева Г. В. Условия включения педагогов ДООУ в разработку основной общеобразовательной программы // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2011. – № 1 (6). – С. 113–115.
4. Проектирование образовательного процесса в школе на основе учета национальных, региональных и этнокультурных особенностей. Концепция отражения национальных, региональных и этнокультурных особенностей Челябинской области в содержании образовательных программ общего образования : науч.-метод. материалы / сост. М. И. Солодкова, Д. Ф. Ильясов и др.; Челябин. ин-т перепод. и пов.

квал. работ. образ. – Челябинск : ЧИППКРО, 2015. – 32 с.

5. Распоряжение Администрации города Челябинска «О закреплении территорий за муниципальными общеобразовательными учреждениями города Челябинска» от 29.01.2015 № 479-р.

6. Никонова М. А. Краеведение : учеб. пособие / М. А. Никонова. – М. : Академия, 2009. – 192 с.

7. Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Национально-региональный компонент исторического образования : пособие для учителя / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. – М. : Просвещение, 2008. – 175 с.

8. Баранский Н. Н. Научные проблемы географии : избр. труды / Н. Н. Баранский. – М. : Мысль, 1980. – 239 с.

9. Андреева М. А. Озера Среднего и Южного Урала / М. А. Андреева. – Челябинск : ЮУКИ, 1973. – 270 с.

10. Науменко И. У озера (микрорайон у Первого озера) // Вечерний Челябинск. – 1982. – 19 июня.

11. Моисеев А. П. Память Челябинских улиц / А. П. Моисеев. – Челябинск : ЮУКИ, 1988. – 260 с.

12. Парламентский урок: через прошлое к будущему! : метод. пособие / Законодат. собр. Челяб. обл. и др. ; сост. С. Н. Трошков ; науч. ред. В. М. Кузнецов. – Челябинск : Книга, 2010. – 80 с.

13. Горбунов В. А. Будущее начинается с детства // Субботние диалоги: информационная общественно-политическая газета. – 2015. – 3 сентября.

14. Основы социологии / под общ. ред. Н. Н. Целищева. – Екатеринбург : УрГУ, 1993. – 124 с.

15. Челябинск. Градостроительство: вчера, сегодня, завтра / сост. С. Н. Поливанов. – Челябинск : ЮУКИ, 1986. – 160 с.

16. Концепция краеведческого образования в Челябинской области (приказ Министерства образования и науки Челябинской области от 13.09.2005 № 01-1006).

17. Скрипова Н. Е., Корнилова Л. В. Стандарты второго поколения: основная образовательная программа начального общего образования – объект стандартизации образовательного пространства // Научное обеспечение систе-

мы повышения квалификации кадров. – 2010. – № 1 (3). – С. 34–40.

18. Алпатиков Д. А. Средовый подход в формировании ценностного отношения учащихся к памятникам историко-культурного наследия родного края // Проблемы культурного образования : материалы Всеросс. науч.-практ. конф. 3 июня 2011 г. / Уральское отделение РАО, Мин. обр. и науки Челяб. обл.; Челяб. ин-т перепод. и пов. квалификации работников образования; Челяб. гос. пед. ун-т. – Вып. 8. – Челябинск, 2011. – С. 123–128.

19. Методические рекомендации по учету национальных, региональных и этнокультурных особенностей при разработке общеобразовательными учреждениями основных образовательных программ начального, основного, среднего (полного) общего образования / В. Н. Кеспикив, М. И. Солодкова, Е. А. Тюрина, Д. Ф. Ильясов, Ю. Ю. Баранова, В. М. Кузнецов, Н. Е. Скрипова, А. В. Кисляков, Т. В. Соловьева, Ф. А. Зуева, Л. Н. Чипышева, Е. А. Солодкова, И. В. Латыпова, Т. П. Зуева; Мин-во образования и науки Челяб. обл.; Челяб. ин-т перепод. и пов. квал. работ. образ. – Челябинск : ЧИППКРО, 2013. – 164 с.

#### References:

1. Bezrukova V. S. *Pedagogy: a textbook* [Pedagogika : uchebnik]. Ekaterinburg : Regional Institute of Education, 1994. 340 p.

2. Serikov G. N. *Education Management: systematic interpretation: a monograph* [Upravlenie obrazovaniem: sistemnaja interpretacija : monografija]. Chelyabinsk : Chelyabinsk State Pedagogical University, 1998. 664 p.

3. Yakovleva G. V. Terms of inclusion of pre-school teachers in the development of basic educational program // *Scientific support of a system of advanced training* [Uslovija vkljucheniya pedagogov DOU v razrabotku osnovnoj obshheobrazovatel'noj programmy // Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov], 2011, N 1 (6), pp. 113–115.

4. *Developing of educational process at school on the basis of national, regional and ethno-cultural characteristics*. The concept of reflection of national, regional and ethno-cultural characteristics of the Chelyabinsk region in the content of educational programs of general education : scientific-method. materials / M. I. Solodkova, D. F. Ilyasov, etc Chelya-

binsk, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators [Proektirovanie obrazovatel'nogo processa v shkole na osnove ucheta nacional'nyh, regional'nyh i jetnokul'turnyh osobennostej. Konceptija otrazhenija nacional'nyh, regional'nyh i jetnokul'turnyh osobennostej Cheljabinskoy oblasti v sodержanii obrazovatel'nyh programm obshhego obrazovaniya : nauch.-metod. materialy / sost. M. I. Solodkova, D. F. Il'jasov i dr.; Cheljab. in-t perepod. i pov. kval. robot. obraz.]. Chelyabinsk : Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, 2015. 32 p.

5. Order of Chelyabinsk City Administration “About securing areas for municipal educational institutions of Chelyabinsk” [Rasporjazhenie Administracii goroda Cheljabinska “O zakreplenii territorij za municipal'nymi obshheobrazovatel'nymi uchrezhdenijami goroda Cheljabinska”], from 29.01.2015, 479 p.

6. Nikonova M. A. *Local History: study guide* [Kraevedenie : ucheb. posobie]. M. : Academy, 2009. 192 p.

7. Vyazemsky E. E., Strelova O. Y. *National-regional component of history education : teacher's guide* [Nacional'no-regional'nyj komponent istoricheskogo obrazovaniya : posobie dlja uchitelja]. M. : Prosveshhenie, 2008. 175 p.

8. Baranskii N. N. *Scientific problems of geography : fav. works* [Nauchnye problemy geografii : izbr. trudy]. M. : Thought, 1980. 239 p.

9. Andreeva M. A. *Lake of Middle and South Urals* [Ozera Srednego i Juzhnogo Urala]. Chelyabinsk: South Ural book publishing house, 1973. 270 p.

10. Naumenko I. U. *Lakes (microdistrict at the First Lake) // Evening Chelyabinsk* [U ozera (mikrorajon u Pervogo ozera) // Vechernij Cheljabinsk], 1982, 19 June.

11. Moeseev A. P. *Memory of Chelyabinsk streets* [Pamjat' Cheljabinskih ulic]. Chelyabinsk: South Ural book publishing house, 1988. 260 p.

12. *Parliamentary lesson: through the past to the future! : study guide / The Legislative Assembly of the Chelyabinsk region, etc.; composed by S. N. Troshkov; scientific. ed. V. M. Kuznetsov* [Parlamentskij urok: cherez proshloe k budushhemu! : metod. posobie / Zakonodat. Sobr. Cheljab. obl. i dr. ; sost. S. N. Troshkov ; nauch. red. V. M. Kuznetsov]. Chelyabinsk : Book, 2010. 80 p.

13. Gorbunov V. A. *The future begins with childhood* // Saturday dialogs: information of socio-political newspaper [Budushhee nachinaetsja s detstva // Subbotnie dialogi: informacionnaja obshhestvenno-politicheskaja gazeta], 2015, 3 of September.

14. *Basics of Sociology* / Ed. By N. N. Tselishcheva [Osnovy sociologii / pod obshh. red. N. N. Celishheva]. Ekaterinburg : Ural State University, 1993. 124 p.

15. Chelyabinsk. City: yesterday, today and tomorrow / comp. by S. N. Polivanov [Cheljabinsk. Gradostroitel'stvo: vchera, segodnja, zavtra / sost. S. N. Polivanov]. Chelyabinsk : South Ural book publishing house, 1986. 160 p.

16. The concept of local history education in the Chelyabinsk region (Order of the Ministry of Education and Science of the Chelyabinsk region of 13.09.2005 N 01-1006) [Konceptija kraevedcheskogo obrazovanija v Cheljabinskoj oblasti (prikaz Ministerstva obrazovanija i nauki Cheljabinskoj oblasti ot 13.09.2005, N 01-1006)].

17. Skripova N. E., Kornilova L. V. Second-generation standards: the basic educational program of primary education – the object of standardizing of educational environment // *Scientific support of a system of advanced training* [Standarty vtorogo pokolenija: osnovnaja obrazovatel'naja programma nachal'nogo obshhego obrazovanija – ob'ekt standartizacii obrazovatel'nogo prostranstva // Nauchnoe obespechenie sistemy povyshenija kvalifikacii kadrov], 2010, N 1 (3), pp. 34–40.

18. Alpatikov D. A. *Environmental approach in the formation of the valuable relation of students to monuments of historical and cultural heritage of native land* // Problems of Cultural Education : materials of the Russian scientific-practical conference of June 3, 2011 / Ural Branch of the Russian

Authors' Society, The Ministry of Education and Science of the Chelyabinsk region; Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators; Chelyabinsk State Pedagogical University [Sredovjy podhod v formirovanii cennostnogo otnoshenija uchashhihsja k pamjatnikam istoriko-kul'turnogo nasledija rodnogo kraja // Problemy kul'turnogo obrazovanija: materialy Vseross. nauch.-prakt. konf. 3 ijunja 2011 g. / Ural'skoe otdelenie RAO, Min. obr. i nauki Cheljab. obl.; Cheljab. in-t perepod. i pov. kvalifikacii rabotnikov obrazovanija; Cheljab. gos. ped. un-t], Vol. 8., Chelyabinsk, 2011, pp. 123–128.

19. Methodical recommendations on accounting national, regional and ethno-cultural characteristics of the development of general educational institutions the basic educational programs of primary, basic, secondary (full) general education / V. N. Kespikov, M. I. Solodkova, E. A. Turina, D. F. Ilyasov, Y. Y. Baranov, V. M. Kuznetsov, N. E. Skripova, A. V. Kisliakof, T. V. Solovyova, F. A. Zueva, L. N. Chipysheva, E. A. Solodkova, I. V. Latypova, T. P. Zueva; The Ministry of Education and Science of the Chelyabinsk region; Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators [Metodicheskie rekomendacii po uchetu nacional'nyh, regional'nyh i jetnokul'turnyh osobennostej pri razrabotke obshheobrazovatel'nymi uchrezhdenijami osnovnyh obrazovatel'nyh programm nachal'nogo, osnovnogo, srednego (polnogo) obshhego obrazovanija / V. N. Kespikov, M. I. Solodkova, E. A. Tjurina, D. F. Il'jasov, Ju. Ju. Baranova, V. M. Kuznecov, N. E. Skripova, A. V. Kisljakov, T. V. Solov'eva, F. A. Zueva, L. N. Chipysheva, E. A. Solodkova, I. V. Latypova, T. P. Zueva; Min-vo obrazovanija i nauki Cheljab. obl.; Cheljab. in-t perepod. i pov. kval. robot. obraz.]. Chelyabinsk : CIRIPSE, 2013. 164 p.

## Исследования молодых ученых

УДК 371.12

### Жизненные сценарии современных женщин на разных этапах профессиогенеза

Н. В. Андриюшина

### Life scenarios of modern women at different stages of professiogenesis

N. V. Andryushina

***Аннотация.** В связи с глубокими и быстро протекающими социально-экономическими изменениями, происходящими в нашей стране, часто встречаются проблемы, связанные с профессиональным развитием человека. Особую актуальность приобрели вопросы, связанные с профессиональным развитием личности, ее самореализацией в профессиональной деятельности. В данной статье автор рассматривает одно из основных понятий современной психологии – «Профессиогенез», а именно, жизненные сценарии современных женщин на разных этапах профессиогенеза.*

*Сегодня женщины России решительно пытаются реализовать гендерное равенство в высших профессиональных сферах, необходимым условием для которых, является стабильности трудовых отношений, удовлетворения потребностей личности в самореализации и развитии творческих способностей, обеспечения конституционного права человека на образование.*

*Хорошо организованная система дополнительного профессионального образования педагогов, представителем которой являются институт повышения квалификации, ведет активную деятельность по научно-методической, информационной поддержке педагогов в инновировании и институализации нововведений в системе образования.*

*В этом контексте автор статьи уделяет большое внимание исследованию особенностей профессиональной деятельности женщины в сфере науки и образования, традиционно считающейся наиболее благополучной для профессиональной деятельности. Статья раскрывает проблемы жизненных сценариев женщин и склонности к ролевым конфликтам, находящимся на разных этапах профессиогенеза, которые целесообразно учитывать преподавателям курсов повышения квалификации ГБУ ДПО ЧИППКРО, поскольку основной аудиторией слушателей являются женщины.*

***Abstract.** Due to the fast-growing socio-economic changes taking place in our country, there are often problems related to the professional development of the person. Spatial relevance is acquired the issues of individual, professional development, its self-realization in professional activities. This article discusses one of the fundamental concepts of modern psychology – «professiogenesis,» namely, the life of modern women's scenarios at different stages of professiogenesis. Nowadays women of the Russia strongly trying to implement gender equality in the highest professional spheres, prerequisite for which is the stability of labor relations, satisfaction of individual needs in self-realization and development of creative abilities, provision constitutional human right to education. The well-organized system of additional pro-*

*professional training of teachers, which are representative the Institute of Advanced Training, has been active on the scientific, methodological and informational support of teachers in innovations in the education system. In this context, the author pays special attention to the study of the features of professional work of women in the sphere of science and education. The article reveals the problems of life scenarios for women and addiction to role conflicts, at different stages of professionalogenesis, which is advisable to take into account the teachers training courses of State Budgetary Institution of Additional Professional Education "Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators", since the main audience of students are women.*

**Ключевые слова:** образование, профессионализацию, жизненные сценарии, социальные роли, ролевой конфликт.

**Keywords:** education, professionalogenesis, life scenarios, social roles, role conflict.

На сегодняшний день реальностью современной жизни является все более активное «вхождение» женщин в традиционно мужские профессии и наоборот. Однако в обыденном сознании до сих пор существуют довольно устойчивые представления о разделении профессиональных занятий по признаку пола, а стремление человека к профессиональной самореализации ограничивается гендерными отношениями, стереотипами в отношении гендерных норм.

Профессиональная деятельность является для взрослого человека ведущим видом деятельности (Д. Б. Эльконин, А. Н. Леонтьев), поэтому свою гендерную индивидуальность, потребности, личностные смыслы он хотел бы реализовывать и подтверждать в профессиональном пространстве. Следовательно, самоопределение, самореализация современной женщины в профессиональной деятельности, с одной стороны, является результатом воздействия многих взаимосвязанных внешних и внутренних факторов, в систему которых входит и гендер, с другой стороны, выбор профессии и последующая профессиональная деятельность могут оказывать влияние на социальные взаимоотношения, переоценку ценностей профессионального развития [1]. Учитывая динамический характер этого процесса, а также роль в

ней трудовой деятельности, А. И. Галактионов и В. А. Вавилов обозначили всю совокупность проблем становления профессионала термином «профессионализацию» – исторически развивающийся процесс профессионализации общества характеризующийся:

– совершенствованием качества профессионального труда, его безопасности, эффективности, экологичности и психологической привлекательности;

– общественным признанием статуса профессионала, как специалиста высшего уровня мастерства, ориентированного на полное удовлетворение потребностей потребителя;

– утверждением профессии как социального института.

Т. Е. Титовец определяет профессионализацию в двух координатах:

– вертикальный профессионализацию – индивидуальное профессиональное развитие, заключающееся в растущей гармонизации реализуемых сущностных возможностей человека и требований его профессии.

– горизонтальный профессионализацию – усложнение отраслевой и социальной структуры профессии.

Обе плоскости рассмотрения профессионализацию тесно связаны между собой: если вертикальный и горизонтальный профессионализацию в равной степени выражены по отношению к определенной профессии, она остается престижной и продолжает эволюционировать, несмотря на изменения социальных и экономических условий [2].

Согласно концепции В. И. Слободчикова профессионализацию субъекта деятельности представляет собой последовательное прохождение человека по иерархическим уровням становления профессиональной позиции: специалиста – профессионала – эксперта. Относительно педагогов эти уровни интерпретируются следующим образом:

1. «Педагог-специалист» осуществляет профессиональную деятельность строго в рамках существующих норм и правил, инструкций и установок. Специалист поглощен процессом деятельности, ее осуществления. Проектировочная деятельность педагога-специалиста направлена лишь на совершенствование отдельных фрагментов педагогической деятельности.

2. «Педагог-профессионал» самостоятельно устанавливает адекватность целей, организует целостную педагогическую деятельность.

Педагог-профессионал в плане проектирования целостной педагогической деятельности отталкивается от социального заказа на определенные цели и содержание обучения и воспитания, его усилия в данном направлении направлены в первую очередь на процесс обработки учебного материала для творческого освоения содержания и построения ситуаций развития, но вместе с тем и на процесс конструирования и построения новых приемов и способов обучения.

3. «Педагог-профессионал-эксперт» профессионально реализует педагогическую деятельность как уникальную технологию решения профессиональных педагогических задач и достижения определенных педагогических целей. В основе рефлексивного анализа и оценки деятельности педагога-эксперта выступают открытые им самим смыслы собственной образовательной деятельности, проявляющиеся в ценностно-смысловом самоопределении, в рефлексии профессиональной самореализации [3].

В рамках предоставленной статьи под этапами профессиогенеза автор понимает этапы профессионального пути личности, становление и развитие личности как профессионала. Важнейшей индивидуальной характеристикой и критерием нахождения личности на том или ином этапе профессиогенеза является общий уровень профессиональной востребованности личности, ее жизненный сценарий. Учитывая вышеизложенные точки зрения ученых, жизненные роли связаны с так называемыми «жизненными сценариями», автором статьи рассматривается как совокупность преимущественно реализуемых (осознанно или бессознательно, в сценарном или антисценарном варианте) сценарных образов.

Выбор сценарных образов, которым следует женщина по жизни, сказывается и на ее профессиональной деятельности, на ее способности реализовать свой личностный потенциал в области самореализации. Поэтому так важно преподавателю уделять внимание психологической роли, предполагающей определенный набор функций, конкретные модели ролевого поведения во время лекций. Жизненные роли связаны с так называемыми «жиз-

ненными сценариями», в которых в определенной степени запрограммированы жизненные события человека.

Впервые теория сценария была разработана Э. Берном. В настоящее время концепция сценария является центральной идеей транзактного анализа. Берн определил сценарий как «бессознательный жизненный план», который составляется еще в детстве и имеет в нашем представлении четкую, как в пьесе структуру: начало, середину и финал. То, что мы действуем по плану, пусть он и бессознательный, дает иллюзию контроля над ситуацией и безопасности. Следовательно, можно сказать, что «жизненные сценарии» – это наша подсознательная психологическая защита от всякого рода эмоциональных стрессов. В работе «Что вы делаете после того, как сказали „привет“» Берн дал более полное определение сценарию: «План жизни, который составляется в детстве, подкрепляется родителями, оправдывается последующими событиями и завершается так, как было предопределено с самого начала» [4].

Рассмотрим, из чего складываются приведенные выше определения. Сценарий является результатом решения. Сценарий – это план жизни, который составляется в форме некой театральной постановки с ясно обозначенными началом, серединой и концом. Иными словами, ребенок решает, каким будет план его жизни. Термин «решение», автором статьи используется в значении, отличном от того, которое обычно приводится в толковых словарях. Ребенок принимает решения по поводу сценария своей жизни без тщательного обдумывания, свойственного взрослым людям в случае принятия решений [5]. Сценарий подкрепляется действиями и мнениями родителей, которые с первых дней жизни ребенка адресуют ему вербальные и невербальные послания, на основе которых он делает определенные умозаключения о самом себе, других людях и мире в целом.

Помимо влияния родителей и значимых других на формирование собственного сценария очень большую роль играют сюжеты любимых или поразивших воображение в детстве сказок.

В плане содержания Э. Берн предлагает выделять несколько типов жизненных сценариев (две классификации):



1. Преследователь – Жертва – Спаситель. Сказочный преследователь – это часто ведьмы, злые мачехи, свирепые волки, великаны–людоеды, драконы или другие чудовища (Братец Кролик, пиковая Дама). Жертва – это сироты, спящие красавицы, несчастные Дюймовочки, лягушки и другие «бедняжки» (Русалочка, красная Шапочка, Колобок, домовенок Кузя и пр.). Спасители – это полезные эльфы, мудрые волшебники, добрые феи, прекрасные принцессы и принцы [6].

2. Победитель – Не победитель – Проигравший. Победителем Э. Берн называл человека, преуспевающего в том деле, которое он намерен сделать. «Победа» всегда соотносится с целями, которые человек себе поставил, в сказках победителями являются Кот в сапогах, Мальчик с Пальчик, Илья Муромец, Аладдин, Жихарка и всевозможные принцы и рыцари. Побежденный – тот, кто не в состоянии осуществить намеченное им самим. Человек, имеющий сценарий «не–победителя», день ото дня терпеливо несет свою ношу, не много при этом выигрывая и не сильно проигрывая. Не победителями часто становятся такие сказочные герои, как Винни-Пух, Незнайка, Матроскин, Трубадур, Алиса из Страны Чудес, Знайка и пр. Э. Берн предложил способ, по которому можно отличить Победителя от Побежденного. Для этого надо спросить человека, что он будет делать, если проиграет.

Победитель знает что, а Побежденный не знает и только и делает, что говорит о победе. Победитель всегда учитывает несколько возможностей и поэтому побеждает. Если что-то не выходит, он пробует другой путь, до тех пор, пока не достигает успеха.

Автором статьи считает необходимым остановиться на описании возможных четырех основных позиций жизненного сценария, приняв одну из которых еще ребенком, человек, как правило, начинает подстраивать под нее весь свой сценарий:

1. «Я ОК, ты ОК» – сценарий «победителя». Ребенок, который принял на позицию «Я ОК, ты ОК», скорее всего будет строить выигрышный сценарий. Он находит, что его любят и рады его существованию. Он решает, что родителей можно любить и им можно доверять, а впоследствии распространяет этот взгляд на людей в целом.

2. «Я – не ОК, ты – не ОК» – сценарий «побежденного», неудачника. Позиция «Я – не ОК, ты – не ОК» представляет собой наиболее вероятную основу для проигрышного сценария.

Такой ребенок пришел к убеждению, что жизнь пуста и безысходна. Он чувствует себя униженным и нелюбимым.

Он полагает, что никто не в силах ему помочь, так как остальные тоже – не ОК. Так что его сценарий будет вращаться вокруг сцен отвержения других и собственной отверженности.

3. «Я ОК, ты – не ОК» – сценарий «озлобленного пессимиста», «побежденного». Позиция «Я ОК, ты – не ОК» может создать основу для казавшего бы выигрышного сценария. Но такой ребенок убежден, что ему нужно вышиться над другими, а их держать в униженном положении. Какое-то время это может удаваться ему, но лишь ценой непрерывной борьбы. Со временем окружающие его люди устанут от своего униженного положения и отвернутся от него. Тогда он из якобы «выигрывающего» превратится в самого что ни на есть проигрывающего.

4. «Я – не ОК, ты ОК» – сценарий «комплекса неполноценности», сценарий «жертвы». Если ребенок занимает позицию «Я – не ОК, ты ОК», он скорее всего будет рисовать банальный или проигрышный сценарий. В соответствии с этой основополагающей позицией, он будет обыгрывать в сценарии свою роль жертвы и свои проигрыши другим людям.

Следовательно, личность способна выбирать разные сценарии или модели поведения, которые позволяют структурировать жизнь, задавать ей направление, которое обеспечивает возможность достижения жизненной цели. Одни из них могут способствовать успеху, другие – приводить к неудаче.

Опираясь на идеи Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой [7], наибольший интерес для автора данной статьи выступает анализ женских ролей через архетипы, представленные в сказках. Архетип Женственности проявляется через женские архетипические роли, среди которых «Мать», «Возлюбленная», «Жена», «Дочь», «Воспитательница», «Отшельница», «Хранительница тайны» и другие. Каждая архетипическая женская роль дает женщине определенные силы и способности. С точки зрения автора ос-

новые архетипы женских ролей представлены в сказках в виде женских персонажей.

При исследовании архетипов учеными выделяются, как минимум, два ракурса исследования:

1) сакральный, связанный с проявлением некой природной силы, скрывающейся за символизмом;

2) социальный, связанный с сюжетами личных драм, приписываемых героине сказок.

Важно учитывать, что женские архетипические сюжеты вплетаются в жизнь и судьбу женщины. Развиваясь гармонично, женщина в таком случае действует согласно сценарию. Чаще всего это происходит интуитивно, иногда – осознанно, благодаря психологическим или иным знаниям, мудрым наставникам и партнерам. Также в жизни женщины присутствуют «проблемные» сюжеты.

Действуя по «сказочному сценарию», она «не находит своего принца». Активности здесь становится мало, необходимо знание законов, уроков, динамики и других условий архетипического сюжета.

Эти соображения стали основанием для выделения и описания Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой, наиболее распространенных 7 женских архетипических сюжетов [7]:

1. «Мачеха – падчерица». Важное значение в этом сюжете играет Мачеха – как «учитель» она готовит героиню к предстоящей жизни. Выполняя ее задания, героиня обретает нужные качества, знания и умения для того, чтобы обрести свое счастье.

2. «Спасительница». Сюжет о героине, которая теряет близкого мужчину (возлюбленного, друга, брата, отца). Отправляясь на поиски возлюбленного героя, она терпит лишения, рискуя собой, находит и спасает его от колдовства, становясь его женой. Важно, что это необычный человек и в сюжете присутствует соперница.

3. «Красавица и хищник». По древнему сюжету девушка встречается со зверем или оборотнем, а в конце зверь гибнет или же его прогоняют. Героиня сюжета – юная девушка, которая не обращает внимания на предостережения. Основным мотив в отношениях с мужчиной здесь – любознательность.

Этот сюжет характерен для этапа пробуждения женственности, формирования наивных иллюзий о счастливой жизни. Встречаясь и об-

щаясь со зверем, женщина перерождается – взрослеет;

4. «Женское коварство». История данного архетипа такова: героиня обретает семейное счастье; возлюбленный героини отлучается и оставляет ее одну; беззащитная героиня становится жертвой жестоких женских интриг – это период испытаний, спасение героини и восстановление справедливости.

Это сюжет о социальной дилемме женщины, которая встретив возлюбленного, оказывается под давлением мнения о нем матери, подруг, которых она знает гораздо дольше, получает урок дезинформации, жизненной мудрости и умение работать с информацией.

5. «Ожидающая пробуждения и спасения». Фабула этого сюжета довольно проста: чтобы справиться с проблемной ситуацией героине требуется помощь прекрасного юноши. В данном сюжете героиня внешне абсолютно пассивна. И это дает возможность герою проявить свою активность. Основой интерпретации данного сюжета становится символическое значение сна – избегание соблазнов.

6. «Разборчивая невеста». В этом сюжете героиня проявляет избирательность и активность, устраивая потенциальным женихам всевозможные испытания. Это очень полезный сюжет, когда он разворачивается своевременно (до замужества, но не после него).

7. «Отшельница». Это и сюжет, и тип героини одновременно. Живущая вдали от людей, отшельница хранит особенные знания, к ней приходят за советом. Героиня самодостаточная женщина, готовая помочь тем героям и героиням, действия которых не будут иметь разрушительных последствий в долгосрочной перспективе. В основе этого сюжета – одиночество.

Анализ описанных выше архетипических сюжетов позволяет автору выявить неосознаваемые тенденции и мотивы поведения женщины, что придает им ценность для раскрытия темы статьи.

В течение своей жизни человек включен в выполнение большого количества ролей, диапазон и количество которых определяются многообразием социальных групп, видов деятельности и отношений человека. Т. Ньюком отмечал: «Поразительно, как большинству из нас удастся выполнять столь много различных ролей при минимуме конфликтов», а выполне-

ние множества социальных ролей может приводить к пересечению и даже противопоставлению их ролевых норм и требований [8].

Считаем целесообразным рассмотреть, как складывается социальная роль, включающая совокупность трех аспектов: системы ожиданий, требований, которые существуют в обществе относительно поведения человека; системы знания правил и норм, которые человек предъявляет к себе при выполнении роли; и открытого наблюдаемого поведения человека при выполнении этой роли. В сложной структуре принятия и исполнения роли выделяются три значимых компонента: когнитивный – знание роли: представление о правах, обязанностях, и нормах поведения, связанного с данной ролью; эмоциональный – отношение к роли, степень эмоциональной вовлеченности в роль; поведенческий – открытое наблюдаемое поведение при выполнении роли. В данном контексте невыполнение норм и требований социальной роли, внутренняя противоречивость «индивидуальной ролевой концепции», сложность одновременного выполнения множества ролей может привести к возникновению ролевого внутриличностного конфликта личности. Следовательно, ролевой конфликт определяется как ситуация, в которой индивид, занимающий определенный статус, сталкивается с несовместимыми ролевыми ожиданиями и оказывается не в состоянии выполнять предъявляемые ролью требования [9].

По мнению А. М. Гомелаури, если две или более потребности, тенденции, роли несовместимы, создается конфликт ролей личности. Также возникает конфликт, если роли, исполняемые личностью, значимы и имеют сильно действующие взаимоисключающие социальные ожидания со стороны одного или группы «значимых других» [10].

Целесообразно преподавателю во время лекций обращать внимание на женщин с крайними формами проявления конфликта – стресс, депрессия, личностный кризис. Изучение путей решения личностью конфликтной ситуации может быть проведено, как минимум, по двум направлениям: анализ механизмов устранения внутренних противоречий (защитные механизмы и когнитивный диссонанс) и поиск путей снижения ролевого напряжения [11]. Так как ролевые конфликты, по мнению большинства

исследователей, отрицательно влияют на осуществление взаимодействия, социальные психологи пытаются выработать какие-то общие концепции, обосновывающие пути устранения ролевых конфликтов. Существует концепция – «теория ролевой напряженности» Гуда, по которой понимается субъективное состояние индивида в ситуации ролевого конфликта. Суть теории Гуда сводится к выявлению способов снятия этой напряженности, для этого надо прежде всего освободиться от ряда ролей, а затрату времени и энергии на выполнение остальных поставить в зависимость от: значимости данной роли для индивида; тех положительных и отрицательных санкций, которые может вызвать невыполнение определенных ролей; реакции окружающих на отказ от определенных ролей [12]. Эта теория, на наш взгляд, представляет определенный интерес для определения стратегий балансировки ролей. Так человек избегает ролевого конфликта за счет того, что несовместимые роли выполняются в разное время и в разных условиях. Аналогичный подход прослеживается и в работе Н. Гросса, У. Мэйсона и А. Мак Ичерна. Они выделяют три группы факторов, имеющих отношение к проблеме устранения ролевых конфликтов. Первая группа факторов связана со значимыми ролевыми требованиями для носителя данной роли, насколько он считает их справедливыми. Вторая группа факторов включает положительные и отрицательные санкции, которые могут быть применены за исполнение или неисполнение роли. К третьей группе факторов вышеуказанные авторы относят ориентацию на моральные ценности и прагматическую ориентацию. Таким образом возможно устранения ролевых конфликтов: индивид, ориентированный на моральные ценности, при решении ролевого конфликта будет исходить из своего морального отношения к требованиям роли; прагматически ориентированные лица будут руководствоваться теми ожидаемыми запретами, которые могут последовать в результате того или иного исполнения ими данной роли.

Рассматривая ролевой конфликт современной работающей женщины как один из частных и очень ярких примеров ролевого конфликта личности, мы решаем вопросы, связанные с ее профессиональным выгоранием, недостаточной самореализацией в профессиональной сфере

деятельности, а также неоправданно завышенными требованиями и ролевыми нормами, которые устанавливает сама женщина. Подобная ситуация очень типична для системы образования.

Наше исследование ролевого конфликта современных женщин на разных этапах профессиогенеза носит прикладной характер, в отличие от социально-психологических исследований ролевого конфликта, которые строятся более на теоретическом предположении о трудности совмещения противоречивых требований разных ролей.

Основное внимание мы уделили анализу предпочитаемых и отвергаемых женщинами сценарных образов, проявляющихся в типичных сказочных сюжетах: «Мачеха – падчерица», «Спасительница», «Красавица и хищник», «Женское коварство», «Ожидающая пробуждения и спасения», «Разборчивая невеста», «Отшельница».

На профессиогенез каждой конкретной женщины оказывает влияние различное сочетание данных образов в жизни, который складывается в неповторимый жизненный сценарий.

Наряду с большим количеством ролей, которые современная женщина выполняет в социуме, велика вероятность возникновения у нее ролевого конфликта способного дезорганизовать ее профессиональную деятельность.

Актуальная тема жизненных сценариев современных женщин на разных этапах профессиогенеза представляются нами интересной в свете сопровождения их на пути профессионального становления.

В нашем исследовании было очевидно обнаружено, что женщины с разным уровнем профессиональной успешности склонны следовать в своей жизни разным сценарным образцам.

Таким образом, нами акцентированы важные условия для достижения больших успехов на пути профессионального развития женщин-педагогов, что является актуальным для системы дополнительного образования.

#### Библиографический список:

1. Вавилов В. А. Профессиогенез: понятие и подход // Проблемы инженерной психологии : материалы 7 Всесоюзной конференции / В. А. Вавилов, А. И. Галактионов. – Л., 1990. – 22 с.

2. Титовец Т. Е. Управление профессиогенезом как проблема междисциплинарной интеграции // Международная научно-практическая конференция – «Личность – слово – социум» – 2008. Педагогика высшей школы. – <http://konfer.narod.ru/sborn09.pdf>.

3. Стюарт Я. Современный транзактный анализ / Я. Стюарт, В. Джоенс. – СПб. : Социально-психологический центр, 1996. – 320 с.

4. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – М. : Современный литератор, 2006. – 397 с.

5. Гришина Н. В. Психология жизненного пути / Н. В. Гришина // Психологический журнал. – 2007. – № 5. – С. 81–88.

6. Грязева-Добшинская В. Г. Социальная психология творчества: исследование символических и мифологических аспектов жизненных сценариев одаренных детей / В. Г. Грязева-Добшинская, В. А. Глухова, А. В. Щербакова ; под ред. В. Г. Грязевой-Добшинской. – Челябинск : Полиграф-мастер, 2006. – 168 с.

7. Зинкевич-Евстегнеева Т. Д. Тайный шифр женских сказок / Т. Д. Зинкевич-Евстегнеева. – СПб. : Речь, 2006. – 272 с.

8. Донцов А. И. Проблема конфликта в западной социальной психологии / А. И. Донцов, Т. А. Полозова // Психологический журнал. – 1980. – № 6. – С. 119–133.

9. Хрестоматия по социальной психологии / под ред. Т. В. Кутасова. – М. : МГУ, 1994. – 562 с.

10. Дмитриев А. В. Конфликтология / А. В. Дмитриев. – М. : Гардарики, 2000. – 375 с.

11. Ильясов Д. Ф. Педагогические теории и роль субъективного фактора в их проектировании / Д. Ф. Ильясов, О. А. Ильясова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2010. – № 12. – С. 5–11.

12. Ворожейкин И. Е. Конфликтология / И. Е. Ворожейкин, А. Я. Кибанов, Д. К. Захаров. – М. : Наука, 2002. – 201 с.

#### References:

1. Vavilov V. A. Professiogenesis: concept and approach // *Problems of Engineering Psychology: Articles of 7th Union Conference* / V. A. Vavilov, A. I. Galaktionov [Professiogenesis: ponjatie i podhod // *Problemy inzhenernoj psihologii : Materialy 7 Vsesojuznoj konferencii* / V. A. Vavilov, A. I. Galaktionov]. L., 1990. 22 p.

2. Titovec T. E. Professiogenesis management as the problem of interdisciplinary integration / *International scientific and practical conference – “Personality-word society”* [Upravlenie professiogenezom kak problema mezhdisciplinarnoj integracii / Mezhdunarodnaja nauchno prakticheskaja konferencija – “Lichnost'-slovo-socium”], 2008. Higher School Pedagogy / <http://konfep.narod.ru/sborn09.pdf>.
3. Stjuart J. *Modern transactional analysis* / J. Stewart B. Jones., St. Petersburg: Socio-Psychological Center [Sovremennyj tranzaktnyj analiz / Ja. Stjuat, V. Dzhoens. SPb. : Social'no-psihologicheskij centr], 1996. 320 p.
4. Bern Je. *Games People Play. People who play games* [Igy, v kotorye igrajut ljudi. Ljudi, kotorye igrajut v igry / Je. Bern]. M. : Modern literature, 2006. 397 p.
5. Grishina N. V. *Psychology way of life* / N. V. Grishina // *Psychological magazine* [Psihologija zhiznennogo puti / N. V. Grishina // Psihologicheskij zhurnal], 2007, N 5, pp. 81–88.
6. Grjazeva-Dobshinskaja V. G. *Social psychology of creativity: a study of symbolic and mythological aspects of life scenarios gifted children* / V. G. Grjazeva-Dobshinskaja, V. A. Gluhova, A. V. Shherbakova / pod red. V. G. Grjazevoj-Dobshinskoj [Social'naja psihologija tvorcestva: issledovanie simvolicheskikh i mifologicheskikh aspektov zhiznennykh scenarijev odarennykh detej / V. G. Grjazeva-Dobshinskaja, V. A. Gluhova, A. V. Shherbakova / pod red. V. G. Grjazevoj-Dobshinskoj]. Cheljabinsk : Polygraph-master, 2006. 168 p.
7. Zinkevich-Evstegneeva T. D. *Secret cipher of female fairy tales* / T. D. Zinkevich-Evstegneeva [Tajnyj shifr zhenskih skazok / T. D. Zinkevich-Evstegneeva]. St. Petersburg, 2006. 272 p.
8. Doncov A. I. *The problem of the conflict in Western social psychology* / A. I. Doncov, T. A. Polozova // *Psychological journal* [Problema konflikta v zapadnoj social'noj psihologii / A. I. Doncov, T. A. Polozova // Psihologicheskij zhurnal], 1980, N 6, pp. 119–133.
9. *Chrestomathy of Social Psychology* / Ed. T. V. Kutasova [Hrestomatija po social'noj psihologii / pod red. T. V. Kutasova]. M. : MSU, 1994. 562 p.
10. Dmitriev A. V. *Conflictology* / A. V. Dmitriev [Konfliktologija / A. V. Dmitriev]. M. : Gardarika, 2000. 375 p.
11. Ilyasov D. F. *Pedagogical theory and the role of the subjective factor in its projection* / D. F. Ilyasov, O. A. Ilyasova // *Massenger of Tomsk State Pedagogical University* [Pedagogicheskie teorii i rol' sub'ektivnogo faktora v ih proektirovanii / D. F. Il'jasov, O. A. Il'jasova // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta], 2010, N 12, pp. 5–11.
12. Vorozhejkin I. E. *Conflictology* Konfliktologija / I. E. Vorozhejkin, A. J. Kibanov, D. K. Zaharov [Konfliktologija / I. E. Vorozhejkin, A. J. Kibanov, D. K. Zaharov]. M. : Nauka, 2002. 201 p.

УДК 371.123+378.091.398

## Специфика коммуникативной компетентности педагога в аспекте требований профессионального стандарта

Е. В. Бенко

### Specific of communicative teacher's competence in the aspect of the professional standard requirements

E. V. Benko

***Аннотация.** В статье отражаются основные вопросы касательно коммуникативной компетентности педагога как одного из ключевых условий его успешной профессиональной деятельности. Представлены подходы различных исследователей к определению понятий «компетентность» и «коммуникативная компетентность», представлена структурная модель коммуникативной компетентности, предложенная Е. В. Филатовой, обоснована необходимость формирования коммуникативной компетентности как одной из важнейших составляющих профессиональной компетентности педагога. На основе анализа уже существующих научных подходов к пониманию коммуникативной компетентности, а также на основе анализа профессионального стандарта педагога определены специфические особенности коммуникативной компетентности педагога, сформулирован «коммуникативный портрет», отражающий необходимые коммуникативные навыки, которыми должен обладать педагог. На основании данного портрета слушатели смогут более четко определить свои профессиональные затруднения в отношении своей коммуникативной компетентности и сформулировать запросы на программу саморазвития с учетом выявленных затруднений.*

***Abstract.** The article discusses the main questions about teacher's communicative competence as one of the key conditions of successful career. The approaches of different researchers of "competence" and "communicative competence" definition are presented; the structural model of communicative competence proposed by E. V. Filatova is presented; the need of communicative compe-*

*tence formation as one of the most important components of teacher's professional competence is explained. Based on analysis of existing scientific approaches to understanding of communicative competence as well as on the basis of the analysis of teacher professional standard, the specific features of the communicative competence of the teacher is defined, "communicative portrait", reflects the need for communication skills, which should have a teacher is formulated. On the basis of this portrait, students will be able to more clearly define their professional difficulties with respect to their communicative competence and formulate requests for self-development program based on identified difficulties.*

***Ключевые слова:** компетентность и компетенции, коммуникативная компетентность педагога, профессиональный стандарт педагога, повышение квалификации.*

***Keywords:** expertise and competence, communicative competence of a teacher, teacher professional standard, advanced training.*

Повышение квалификации – одно из обязательных условий профессиональной деятельности педагога на сегодняшний день. Концептуальной основой современного образования является компетентностный подход, в связи с чем большинство педагогов считают, что основным направлением своего профессионального саморазвития является развитие предметной компетентности. Однако для эффективного повышения квалификации недостаточно развития только предметных знаний, необходимо развитие и других компетентностей, таких как психологическая, общекультурная, информационная, коммуникативная и т. д.

Поскольку большую часть своего времени педагог проводит в коммуникациях с различными участниками образовательных отношений, а также транслирует свои знания ученикам также при помощи своих коммуникативных навыков, то одним из основополагающих элементов повышения квалификации педагога является развитие его коммуникативной компетентности. В связи с этим становится очевидным тот факт, что для того, чтобы благоприятствовать эффективному формированию и поддержанию данной компетентности на курсах повышения квалификации, необходимо определить структурные компоненты коммуникативной компетентности, ее специфические особенности, характерные для деятельности педагога, а также сформировать модель коммуникативной компетентности в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога.

Для начала нам необходимо определить, что же включает в себя понятие компетентности. Довольно часто в качестве синонимичных используют понятия «компетенция» и «компетентность», однако в научной литературе эти термины имеют разные определения. Компетенция, согласно А. В. Хуторскому [1], представляет собой совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Тогда как под компетентностью понимается владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

На основании анализа научной литературы касательно данного вопроса Т. Б. Михеевой было определено понятие компетентности как способности к осуществлению практических деятельностей, требующих наличия понятийной системы и, следовательно, понимания соответствующего типа мышления, позволяющего оперативно решать возникающие проблемы и задачи. Компетентность – не только индивидуально-психологическая особенность, но и общее качество, стандартизированное для многих индивидов, вводимое в качестве общей нормы. Она также включает в себя круг реаль-

ных объектов, по отношению к которым она рассматривается [2, с 112].

В. Д. Шадриков определяет компетенции как функциональные задачи, связанные с деятельностью, которые кто-то может успешно решать. Компетентность же относится к субъекту деятельности. Это приобретение личности, благодаря которому человек может решать конкретные задачи [3].

На основании этого можно сформулировать определение компетентности как устойчивой личностной структуры, позволяющей с максимальной эффективностью реализовывать компетенции, относящиеся к данному виду деятельности. Компетентность – динамичная гибкая структура, поскольку должна отвечать требованиям различных ситуаций, в том числе и нестандартных. Более того, требования к компетентностям регулярно подвергаются изменениям в связи с динамикой развития общества, средств коммуникации, а также тенденции в принципе изменения человека от поколения к поколению. Вследствие этих изменений индивиду необходимо регулярно совершенствоваться в своих компетенциях.

В педагогической деятельности подобные изменения в компетенциях, обусловленные реалиями современного общества, транслируются посредством нормативных документов, в частности профессиональным стандартом педагога. Стандарт разработан с позиций компетентного подхода, и оценка соответствия педагога требованиям профстандарта предполагает оценивание в первую очередь уровня профессиональной компетентности и наличие компетенций, необходимых для решения функциональных задач, реализуемых учителем в своей деятельности [4, с. 62]. В связи с этим, с целью более эффективной реализации профессиональной деятельности в данных постоянно меняющихся условиях, педагогу необходимо регулярно совершенствовать свою профессиональную компетентность.

Профессиональная компетентность в общенаучном понимании – готовность специалиста к выполнению профессиональных обязанностей, к деятельности в сфере своей профессии [2, с. 112]. Профессиональная компетентность педагога представляет собой «владение учителем необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформиро-

ванность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания» [5]. Однако все знания и умения педагога не стоят практически ничего, если он не владеет способностью транслировать свои знания наиболее эффективным способом. В связи с этим становится очевидным тот факт, что ключевой компетентностью, которой должен обладать педагог для успешной реализации своей профессиональной деятельности, является коммуникативная компетентность.

В общем смысле коммуникативная компетентность отражает «способность и готовность вступать в различного рода (невербальные и вербальные, устные и письменные) контакты для решения коммуникативных задач (передачи информации, ведение переговоров, установление и поддержание контактов и т. п.)» [6]. Однако, в рамках профессиональной деятельности педагога коммуникативная компетентность приобретает собственные, характерные только для данной профессиональной области специфические особенности. Для того чтобы их сформулировать, необходимо определить, что же входит в структуру коммуникативной компетентности.

Е. В. Филатова в своих исследованиях профессиональной компетентности педагога разработала следующую модель коммуникативной компетентности, содержащую в себе три основополагающих компонента:

– мотивационно-ценностный компонент включает в себя готовность педагога к профессиональному совершенствованию, отражает устойчивый интерес к инновационной деятельности, потребность в профессиональном росте, стремление к саморазвитию и самореализации;

– когнитивный компонент содержит знание сути содержания коммуникативной компетентности, отражает знание сущности и роли коммуникативной компетентности, связан с познанием другого человека, включает способность эффективно решать различные проблемы, возникающие в общении;

– операционно-деятельностный компонент содержит опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях, способность педагога к личностно ориентированному взаимодействию в ходе об-

разовательного процесса, умение сохранять эмоциональное равновесие, предотвращать и разрешать конфликты конструктивным способом, владение ораторским искусством, грамотностью устной и письменной речи, публичным представлением результатов своей работы, отбором оптимальных форм и методов самопрезентации, в умение выработать стратегию, тактику и технику активного взаимодействия с людьми, организовывать их совместную деятельность для достижения определенных социально значимых целей, умение объективно оценить ситуации взаимодействия субъектов образовательного процесса, умение прогнозировать и обосновывать результат эффективности взаимодействия [7].

При анализе профессионального стандарта педагога мы можем увидеть, что структурные компоненты коммуникативной компетентности представлены в большинстве трудовых функций, которые должен выполнять педагог. Поскольку коммуникативная компетентность включает в себя и владение, и использование грамотной устной и письменной речи, взаимодействие с людьми, и соблюдение этических норм, то все трудовые функции, включающие в себя работу с различными видами документации, организацию работы с детьми, коллегами и родителями, анализ ситуации в учебном коллективе и формирование различных навыков, реализуются, в том числе и благодаря коммуникативной компетентности педагога.

Помимо того, что практически все указанные в стандарте функции хотя бы косвенно касаются коммуникативной компетентности, есть также пункты, которые напрямую отражают те коммуникативные компетенции, которыми должен владеть педагог:

– Формировать толерантность и навыки поведения в изменяющейся поликультурной среде.

– Общаться с детьми, признавать их достоинство, понимая и принимая их.

– Создавать в учебных группах (классе, кружке, секции и т. п.) разновозрастные детско-взрослые общности обучающихся, их родителей (законных представителей) и педагогических работников.

– Анализировать реальное состояние дел в учебной группе, поддерживать в детском коллективе деловую, дружелюбную атмосферу.



– Защищать достоинство и интересы обучающихся, помогать детям, оказавшимся в конфликтной ситуации и/или неблагоприятных условиях.

– Сотрудничать с другими педагогическими работниками и другими специалистами в решении воспитательных задач.

– Знать основы психодидактики, поликультурного образования, закономерностей поведения в социальных сетях [8].

Исходя из анализа научной литературы касательно коммуникативной компетентности, а также профессионального стандарта, мы можем выделить специфические особенности коммуникативной компетентности педагога:

– Постоянная коммуникация со всеми участниками образовательных отношений.

– Постоянные публичные выступления.

– Непрерывная трансляция традиций и норм поведения.

– Непрерывная трансляция грамотности устной и письменной речи.

– Знание психологических и возрастных особенностей детей и подростков.

– Толерантность, понимание, принятие по отношению к детям и подросткам.

– Личностно ориентированное взаимодействие.

– Поддержание морально-психологического климата.

– Урегулирование конфликтов с людьми разных возрастов.

– Организация совместной деятельности.

– Знание современных способов коммуникации, умение ими пользоваться.

Поскольку мы видим, что коммуникативная компетентность педагога имеет свои специфические особенности по сравнению с представителями других профессий, то становится очевидным, что необходимо разработать комплекс мер по развитию данной компетентности для педагогических и руководящих работников образовательных организаций в системе повышения квалификации.

Для этого мы определим те коммуникативные компетенции, какими обязательно должен обладать любой педагог для осуществления своей профессиональной деятельности.

На основании теоретического анализа научной литературы по вопросам коммуникативной компетентности, а также анализа

профессионального стандарта педагога нами был сформулирован «коммуникативный портрет» учителя:

– обладает грамотностью и развитостью устной и письменной речи;

– владеет искусством публичных выступлений;

– владеет коммуникативными тактиками и стратегиями;

– умеет анализировать внешние сигналы (телодвижения, мимика, интонации);

– знает личностные особенности и типичные проблемы людей, с которыми предстоит общаться;

– соблюдает этические и нравственные нормы при общении;

– владеет навыками личностно ориентированного взаимодействия;

– умеет организовывать совместную деятельность;

– умеет предотвращать и разрешать конфликты конструктивным способом;

– знает особенности современных способов коммуникации, умеет их использовать в своей профессиональной деятельности;

– умеет сохранять эмоциональное равновесие;

– толерантен, способен принимать и уважать других людей;

– способен правильно выстроить коммуникативный процесс в нестандартной ситуации.

На курсах повышения квалификации слушателям предлагается самостоятельно сформировать такой «коммуникативный портрет» на основе анализа профессионального стандарта педагога и специфических особенностей коммуникативной компетентности педагога.

На основании данного портрета слушатели смогут более четко определить свои профессиональные затруднения в отношении своей коммуникативной компетентности и сформулировать запросы на программу саморазвития с учетом выявленных затруднений.

Формирование коммуникативных навыков на курсах повышения квалификации рекомендуется проводить в тренинговой форме с использованием различных коммуникативных и речевых упражнений, ролевых игр и групповых дискуссий.

С целью закрепления необходимых коммуникативных компетенций рекомендуется про-

водить подробный разбор различных педагогических ситуаций, возникающих в школе, делая упор на различных возможных вариантах наиболее эффективного и безопасного с психологической точки зрения взаимодействия с участниками образовательных отношений.

Также следует уделить особое внимание развитию мотивационно-ценностного компонента, для того чтобы сформировать готовность слушателей к регулярному саморазвитию в целом и развитию собственной коммуникативной компетентности в частности.

### Библиографический список:

1. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
2. Михеева Т. Б. Компетенция и компетентность: к вопросу использования понятий в современном российском образовании / Т. Б. Михеева // Ученые записки Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского. – 2011. – № 5. – с. 110–114.
3. Шадриков В. Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности // Вест. Яросл. гос. ун-та им. П. Г. Демидова. Серия «Психология». – 2006. – № 1. – С. 15–21.
4. Маркина Е. И. Проектирование системы научно-методической работы в условиях введения профессионального стандарта педагога // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2015. – № 1 (22). – С. 59–66.
5. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2000. – 176 с.
6. Смирнова Е. А. Формирование коммуникативной компетентности у детей дошкольного возраста // Воспитатель дошкольного общеобразовательного учреждения. – 2008. – № 1. – С. 58–62.
7. Филатова Е. В. Коммуникативная компетентность педагога: сущность и структура // Magister Dixit : науч.-педагогич. журнал Восточной Сибири. – 2012. – № 1 (03).
8. Профессиональный стандарт педагога (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем

общем образовании) (воспитатель, учитель) (утв. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н).

### References:

1. Hutorskoj A. V. *Key competences as a component of personality-oriented education paradigm // National Education [Ključevye kompetencii kak komponent lichnostno orientirovannoj paradigmy obrazovanija // Narodnoe obrazovanie]*, 2003, N 2, pp. 58–64.
2. Mikheyev T. B. *Competence and expertise: question of concepts use in modern Russian education / Т. В. Mikheeva // Scientific notes of Transbaikal State Humanitarian and Pedagogical University [Kompetencija i kompetentnost': k voprosu ispol'zovanija ponjatij v sovremennom rossijskom obrazovanii / Т. В. Miheeva // Uchenye zapiski Zabajkal'skij gosudarstvennyj gumanitarno-pedagogičeskij universitet]*, 2011, N 5, pp. 110–114.
3. Shadrikov V. D. *Personality of the teacher as components of professional competence // Bulletin of the Yaroslavl State University, "Psychology" series [Lichnostnye kachestva pedagoga kak sostavljajushhie professional'noj kompetentnosti // Vest. Jarosl. gos. un-ta im. P. G. Demidova. Serija "Psihologija"]*, 2006, N 1, pp. 15–21.
4. Markina E. I. *Design system of scientific and methodical work in the conditions of the introduction of the professional standard of the teacher / Scientific support of a system of advanced training [Proektirovanie sistemy nauchno-metodičeskoj raboty v uslovijah vvedenija professional'nogo standarta pedagoga // Nauchnoe obespechenie sistemy povyšhenija kvalifikacii kadrov]*, 2015, N 1 (22), pp. 59–66.
5. Kodzhaspirova G. M. *Teaching vocabulary for students of university and secondary education institution / G. M. Kodzhaspirova, A. Y. Kodzhaspirov [Pedagogičeskij slovar' dlja studentov vyssh. i sred. ped. ucheb. zavedenij / G. M. Kodzhaspirova, A. Ju. Kodzhaspirov]*. М. : Academy, 2000. 176 p.
6. Smirnova E. A. *Formation of communicative competence of preschool children // tutor preschool educational institution*, N 1 [Formirovanie kommunikativnoj kompetentnosti u detej doshkol'nogo vozrasta // Vospitatel' doshkol'nogo obshheobrazovatel'nogo uchrezhdenija]. М., 2008, pp. 58–62.

7. Filatova E. V. *Communicative competence of the teacher: nature and structure* // Magister Dixit : scientific-pedagogical Journal of East Siberia [Komunikativnaja kompetentnost' pedagoga: sushhnost' i struktura // Magister Dixit : nauch.-pedagogich. zhurnal Vostochnoj Sibiri], 2012, N 1 (03).

8. Professional teacher standards (pedagogical activity in preschool, primary general, basic general, secondary general education) (tutor, teacher

(approved. by order of the Ministry of Labour and Social Protection of the Russian Federation from October 18, 2013 N 544n) [Professional'nyj standart pedagoga (pedagogicheskaja dejatel'nost' v doskol'nom, nachal'nom obshhem, osnovnom obshhem, srednem obshhem obrazovanii) (vospitateľ, uchitel') (utv. prikazom Ministerstva truda i social'noj zashhity RF ot 18 oktjabrja 2013 g. N 544n)].

УДК 378.091.398

## Тренинг уверенности в себе как механизм профессионализации педагога в системе повышения квалификации

О. М. Наумова

### Training of self-confidence as a mechanism for the professionalization of a teacher in advanced training system

O. M. Naumova

*Аннотация.* В статье приводится содержательное и научно-методическое обоснование профессионально-педагогического тренинга уверенности в себе для системы повышения квалификации педагогов. Уверенность в себе подается в качестве общекультурного (общего) компетентностного конструкта.

Психологический конструкт понимается при этом как способ структурирования, познания и изменения мира человеком на основе выделения и противопоставления друг другу одновременно взаимосвязанных между собой процессов и явлений. В данном случае уверенность в себе как социально-психологическая характеристика личности (ассертивность) понимается как «золотая середина» между самоуверенностью (агрессивностью) и неуверенностью в себе.

Уверенность в себе в широком смысле педагогизируется не просто в качестве социально-психологической характеристики личности – ассертивности, как это традиционно принято в западноевропейской науке, а понимается более широко – как личностный результат образования, управляющий развитием личности педагога и его профессиональной деятельности, а не только сферой общения.

*Abstract.* The article considers informative, scientific and methodological support of pedagogical training of self-confidence for teacher's advanced training system. Self-confidence is provided as general cultural competency construct. Psychological construct is understood in this case as a way of structuring knowledge and change the

world view of human, based on the isolation and opposing of interconnected processes and phenomenon.

In this case, self-confidence as a socio-psychological characteristic of the person is understood as the “golden mean” between the self-confidence (aggressiveness) and self-doubt.

Self-confidence in the broad sense is understood not just as a social and psychological characteristics of the individual – assertiveness, traditionally accepted in the West-European science, but understood as a personal result of education, managing the development of the teacher's personality and professional activity and not only the sphere of communication.

**Ключевые слова:** уверенность в себе, агрессивность, неуверенность в себе, тренинг уверенности в себе.

**Keywords:** self-confidence, aggressiveness, lack of confidence, training of self-confidence.

В компетентностном профессиональном образовании есть проблема недостаточной определенности общекультурных компетенций, которые бы способствовали становлению не просто специалиста, а профессионала, принимающего и реализующего не только результативные, но гуманные и экологичные решения. Это должна быть личность, осознающая свою уникальность, суверенность и автономность, способная нести ответственность за свое дело, в том числе – перед человечеством, работать в команде, эффективно действовать в ситуациях высокой неопределенности, новизны, рисков и

социальной вовлеченности, характеризующих современный мир. В корне такой личностной зрелости может лежать уверенность в себе, педагогизированная в качестве общего компетентностного конструкта [1; 2; 3].

Анализ субъективно воспринимаемых профессиональных затруднений педагогов показал, что общим признаком этих затруднений является потеря (в той или иной степени) уверенности в себе в проблемных педагогических ситуациях (общение с «трудными» обучающимися и их родителями, совладание с дисциплинарными инцидентами и кризисами и т. п.), а также на особых этапах профессионального функционирования (адаптация молодого специалиста в профессии, профессиональные стагнация и кризис). Еще снижают уверенность в себе профессионально обусловленные психологические феномены – профессиональные деформации, синдром профессионального выгорания и др. [4].

Кроме того, влияют на степень уверенности в себе особенности социального статуса педагога и социального контроля за сферой и субъектами образования, несоответствие значимости профессии педагога как человекообразующей и его социально-экономического положения. Также может отрицательно сказываться на степени уверенности в себе и противоречие между юридически определенными обязанностями и профессиональной ответственностью педагога при декларативности его прав. Несет риски для уверенности в себе и позиция испытуемого в системе аттестации педагогических кадров. Наконец, индивидуально-личностные особенности педагога тоже определяют степень уверенности в себе и ее поведенческие проявления.

Повышение уверенности педагога в себе позволяет не только справиться с профессиональными затруднениями, но и помогает осознанно выбрать путь самосохранения, конструктивного самоутверждения, самопродвижения и самореализации в профессии через рефлексию и самопреодоление личностно-профессиональных ограничений, расширение своих возможностей, развитие необходимых профессионально-личностных ресурсов.

Таким образом, цель деятельности системы повышения квалификации педагогов – повышение профессионализма и создание условий

для самореализации – может быть достигнута в ходе реализации образовательной программы, имеющей содержательным наполнением рефлексию уверенности в себе, проживание в безопасной тренинговой среде действия механизмов ее саморазвития и присвоение личностью этого опыта.

Модель профессиональной компетентности педагога в системе повышения квалификации предусматривает три уровня: общий для всех педагогов, проектируемый педагогической наукой и представленный самой системой повышения квалификации, а также специальный и конкретный, разрабатываемые, соответственно, методической службой образовательной организации и каждым отдельным педагогом.

Общий уровень предполагает развитие операциональных и общекультурных компетентностей, последние позволяют не только решать узкопрофессиональные задачи, но и определяют понимание и восприятие мира за пределами своей профессии, для самоопределения и самореализации обучающихся в котором и создает условия педагог.

Общие компетенции специально не акцентируются в системе педагогического образования, слабо осознаются педагогами и развиваются, скорее, стихийно, в отличие от операциональных, профессиональных компетенций. Перед системой повышения квалификации стоит задача соотношения и гармонизации общих и профессиональных компетенций педагога, первые из которых являются основой последних [5, с. 51–55].

Уверенность в себе может являться одной из общих компетенций, своеобразной интегративной квинтэссенцией отношения человека к миру, себе и другим людям. Правда, в качестве основания миро- и самоотношения уверенность в себе чаще упоминается в зарубежной литературе, чем в отечественной.

Междисциплинарный анализ уверенности в себе позволил сделать следующие выводы. Эта относительно стабильная социально-психологическая характеристика личности имеет глубокие внутриличностные основания – особенности функционирования высшей нервной деятельности, степень развития общих и специальных способностей, уровень знаний и умений, компетентности, когнитивно-эмоциональные компоненты, обусловленные опытом соци-

ального взаимодействия. Ценностно-мотивационным основанием влияния уверенности в себе на рост и развитие человека, взятие ранее не преодолимых им барьеров является иррациональная, не требующая опытной проверки вера в себя. И для педагога, сопровождающего становление профессионала, важно не только не убить ее (Боже, упаси!), но всячески способствовать ее фактической и рациональной обоснованности и дальнейшему развитию.

Центральным компонентом уверенности в себе является генерализованное когнитивно-эмотивное позитивное отношение человека к себе и соответствующая оценка собственных умений и способностей, складывающиеся в процессах саморегуляции, общения и деятельности. Такая вера в самоэффективность входит в структуру уверенности в себе как ее краеугольный камень. На уровне интраиндивидуального пространства уверенность имеет преимущественно когнитивный характер и не зависит от пола человека. В интериндивидуальном пространстве уверенность проявляется в виде персонализированного комплекса поведенческих умений.

Особенности и формы проявления навыков уверенного поведения регламентируются соответствующими социальными нормами уверенного поведения (в отличие от агрессивного и неуверенного) и зависят от характеристик конкретных социальных ситуаций, степени включенности в них человека и его личной ответственности за решение определенных задач в пределах этих ситуаций. Эмоциональные процессы (социальная смелость/застенчивость, социальный страх/инициатива) и особенности навыков уверенного поведения проявляются в ситуации, когда внешний запрос (результатирующийся из когнитивно-эмоциональной переработки ситуации) требует личного участия и ответственности индивида. Смелость/застенчивость и страх/инициатива в большей степени подвержены влиянию социальной среды, нежели собственно уверенность в себе.

Измерение степени уверенности в себе возможно посредством генерализованных субъективных оценок самоэффективности, на что и направлена самодиагностика в предлагаемом тренинге уверенности в себе. Структурированное наблюдение репертуара навыков уверенного поведения и поведенческие тесты и опрос-

ники менее надежны и недостаточны для измерения уверенности в себе. Индикативная функция поведенческих показателей зависит от социального статуса субъектов общения, их взаимоотношений, значимости ситуации для субъекта, его интенций и запросов к внешней среде. Неуверенность может вызвать абсолютно любая (и конкретная для каждого человека) ситуация, требующая личной включенности и умений, которыми, по субъективной оценке индивида, он не обладает и не имеет шансов их освоить.

Перечень показателей уверенного поведения адекватен лишь применительно к конкретным социокультурным условиям, в которых развивается соответствующее поведение. Оценки уверенности и социальной смелости более устойчивы (особенно, первая) к социальным влияниям, чем показатели поведенческой инициативы (способность начинать, продолжать и завершать социальный контакт).

Развитие (самовоспитание) уверенности в себе дает лучшие результаты, если в его основу будет положено формирование общего позитивного отношения к собственной личности и эффективности поведения и деятельности. Тренировка навыков уверенного поведения для развития уверенности в себе недостаточна, она должна быть дополнена когнитивно ориентированным изменением в позитивном направлении системы самооценок и самовербализаций (мыслей о самом себе, имеющих характер самореализующегося пророчества).

Тренинг уверенного поведения может изменить самооценки и оценки собственной эффективности, создать установки на самополагание. Изменение когниций при неуверенности и агрессивности как «антиподах» уверенности в себе ведет к личностным изменениям в сторону уверенности. Различение уверенного, неуверенного и агрессивного поведения, а также развитие уверенности в себе возможны только в ситуациях, приближенных к реальности и предполагающих реальные последствия для индивида. Как правило, это ситуации неопределенности, новизны, риска, высокой профессионально-личностной ответственности и им подобные [6; 7].

Завершающий блок научно-практических выводов по проблеме уверенности в себе определяет эффективный и апробированный способ

развития уверенности в себе – социально-психологический тренинг как метод преднамеренного изменения эмоциональной, когнитивной и поведенческой сфер личности, профессионально значимых навыков, умений, личностных свойств и установок в целях гармонизации личного и профессионального бытия [8] Профессионально-педагогический тренинг (педагогизированный вариант социально-психологического тренинга) как одна из инновационных андрагогических технологий профессионального обучения соответствует особенностям личности и специфики учения взрослых обучающихся, позволяет соединить в себе основанные на принципе гуманизации современные образовательные подходы: личностно ориентированный, витагенный, контекстный, интерактивный, компетентностный, модульный.

Для проектирования профессионально-педагогического тренинга уверенности в себе можно предложить педагогизированное определение уверенности в себе, которое опирается на результаты исследования этого феномена в психологии и, в отличие от них, имеет в виду не уверенность в себе вообще – как социально-психологическую характеристику личности, а в

определенном отношении – уверенность педагога в себе как в профессионале.

Итак, уверенность педагога в себе – это одна из ключевых (общих, общекультурных) компетенций педагога, определяемая генерализованным на основе профессионально-личностного опыта позитивным когнитивно-эмоциональным отношением к уровню и потенциалу развития своего профессионализма, к самому себе как к профессионалу и проявляющаяся в компетентном и гуманном профессиональном поведении, конструктивном самоутверждении и просоциальной самореализации в профессии.

Ниже мы приводим батарею теоретических моделей содержательного наполнения и технологического обеспечения профессионально-педагогического тренинга уверенности в себе.

Первая из них одновременно представляет собой вариант качественного измерения уверенности в себе путем интенсивного описания веера ее проявлений во внутриличностной, межличностной, профессиональной сферах педагога и может служить основанием для саморефлексии обучающихся в отношении собственной уверенности.

Таблица 1

**Теоретическая модель содержательного наполнения профессионально-педагогического тренинга уверенности в себе**

Сфера	Уверенность в себе	Неуверенность в себе	Агрессивность
Внутриличностная	Осознанность чувств, потребностей, целей, ценностей, их реализация за счет собственных ресурсов; высокая адекватная самооценка, чувство собственного достоинства и самоуважения; повышающийся соответственно росту личных ресурсов уровень притязаний, мотивация достижений; самоэффективность, самополагание, самодостаточность, личностная зрелость, стремление к свободе и самореализации; отказ от психологических защит (их зрелые формы: идентификация, юмор); самопринятие, самовыражение, саморас-	Слабая осознанность чувств, потребностей, целей, ценностей, способностей; низкая самооценка, мотивация избегания неудач неадекватно низкий (высокий – «комплекс Золушки») уровень притязаний; реактивная саморегуляция, психологические защиты, сниженные самораскрытие, самовыражение и самоуважение, нечувствительность к посягательствам на достоинство; скованность, пассивность, негативные самовербализации, тревожность, социальный страх и торможение, смущение, неловкость, неприятие себя, чувство не-	Самоуверенность, самодовольство, чувство собственного превосходства, самолюбование; нерелексируемая низкая самооценка при внешне самоуверенном поведении; стремление к безусловному успеху (в том числе за счет чужих ресурсов), завышенный уровень притязаний; эгоцентризм, эгоизм, реализация своих потребностей, целей, ценностей за счет всего перечисленного у других людей; реактивная саморегуляция, психологические защиты (чаще – проекция); повышенное эмоциональное

Сфера	Уверенность в себе	Неуверенность в себе	Агрессивность
Внутриличностная	крытие, саморегуляция; уверенность, автономия, креативность, надситуативная активность, внутренний локус контроля; конструктивное самоутверждение через самопреодоление и личностно-профессиональный рост, зрелая профессионально-личностная идентичность, внутренние конфликты переживаются как запрос на развитие и инициируют его	полноценности, обидчивость, физиологические проявления всего этого (урчание в животе, потливость, покраснение, побледнение); внешний локус контроля, адаптивная активность; спутанная личная идентичность, чувство незащищенности и желание опереться на сильного лидера; чувства стыда, вины, порой – неадекватные; не разрешаемые внутренние конфликты, переходящие во внешние	самовыражение при сниженном самораскрытии; при неудаче – внешний локус контроля и сброс ответственности на других людей, потакание себе; разрушительная активность, недоверие, подозрительность; стремление контролировать все и всех через насилие; стремление к негативно понимаемой свободе («от», а не «для»); в структуре Я-концепции акцент на внешнем образе (казаться, а не быть), что самооправдывает отказ от самосовершенствования и позицию судьи в отношении других людей
Межличностная	Осознание ситуативной внутренней застенчивости, ее источников, и способов совладания с ней; естественность и открытость, отказ от управления впечатлением о себе у других; ценностное отношение к другим, принятие, эмпатия, помощь, поддержка, сотрудничество, толерантность; умение предлагать и принимать компромиссы, противостоять манипуляциям и доминированию, способность прощать, конструктивно критиковать и принимать критику, видеть ценность ошибок и признавать их у себя и других; диалогичность, ненасильственное разрешение конфликтов, влияние (а не власть), авторитет, лидерство, демократичное управление в интересах людей и дела	Внешняя застенчивость, поиск одобрения и поддержки, ведомость и зависимость от других, от чужого мнения; самоотрицание и псевдосамоотрицание (напрашивание на комплимент), позволение другим использовать себя для их самоутверждения; стремление доказать себе и другим отсутствие негативных качеств; потакание вместо управления, склонность к манипуляции и неспособность защитить себя от нее со стороны других; неадекватные уступки агрессору, накапливание обид и рядка на безопасном субъекте; мнимая толерантность (молчать, терпеть, страдать); в социальном взаимодействии – избегание, неоправданные уступки, изоляционизм, уход в мир иллюзий	Недооценка других людей, равнодушие к ним, амбициозность, злорадство, мстительность; управление впечатлением о себе у других людей; неконструктивное самоутверждение через других; доминирование, авторитарность, стремление к исключительности, статусу руководителя; помыкание вместо управления; потребность обращать на себя внимание, осуждение, неприятие других; навязывание своей позиции, нетерпимость, непаритетность, монологичность; стремление иерархизировать группу и занять в ней высшую позицию, манипуляции при невозможности доминирования; ролевая (не личностная) позиция; противоборство, неумение принимать и предлагать компромиссы, игнорирование партнерских посылов, конфликтность
Профессиональная	Выбор профессии в соответствии с пед. направленностью, осознанность профессиональных задач и соотне-	Риск неосознанного выбора профессии педагога как безопасной сферы общения с менее ресурсными партне-	Выбор профессии определяется лично ориентированным мотивом власти; преувеличение своих ре-



Сфера	Уверенность в себе	Неуверенность в себе	Агрессивность
Профессиональная	сение с ними своих способностей на всех этапах профессионализации, по уровням, структуре и критериям профессионализма, степени своего соответствия им; совладание с проф. деформациями, стагнацией, кризисами, профессиональным выгоранием; модель профессионального развития, самореализация в профессии; все более зрелая идентичность и Я-концепция профессионала, смысложизненное значение профессии; ситуативное адаптивное поведение не как подчинение внешним требованиям, а как выбор оптимального поведения; высокая мотивация к повышению квалификации, ориентация на активные формы обучения и субъектную позицию в нем, постоянное самообразование	рами и своей ролевой защищенности; недостаточная осознанность профессиональных задач и соотношения с ними своих способностей, по этапам профессионализации, структуре, критериям, уровням профессионализма; неосознанность профессиональных деформаций, стагнации, кризисов, профессионального выгорания; модель адаптивного поведения; диффузная Я-концепция профессионала, нереализованность в профессии, исполнительский уровень, репродуктивность, стереотипность; уход от актуальных профессиональных задач или решение только типовых из них, уже освоенных ранее; установка на безопасный лекционный вариант повышения квалификации	сурсов при снижении значимости профессиональных задач; акцентирование тех профессиональных этапов, уровней и критериев профессионализма, где удалось неконструктивное самоутверждение, канонизация своего профессионального опыта; слабая осознанность профессиональных деформаций, стагнации, кризисов и совладания с ними; использование профессиональной ситуации в личных целях; нереализованность в профессии, ненасыщаемая потребность в самоутверждении; негуманные установки при декларативности гуманистических ценностей; неоправданно критичное отношение к необходимости повышения квалификации, предлагаемым ее содержанию формам и методам реализации, использование учебных ситуаций для неконструктивного самоутверждения через других людей

Таблица 2

**Теоретическая модель дотренингового этапа  
(построена с опорой на андрагогические идеи С. И. Змеева [9])**

Андрагогическая технология	Психолого-андрагогическая диагностика	Планирование обучения	Создание условий для обучения
Задачи	Диагностика личностных особенностей обучающихся. Создание условий для осознанного управления своей учебной деятельностью и учебной деятельностью тренинговой группы в целом	Осмысление процесса обучения обучающимся и обучающим (этапы, элементы, процедуры). Принятие обоими субъектами процесса обучения ответственности за его организацию, планирование и результаты. Повышение уровня мотивации обучения у обучающихся	Создание физического пространства для тренинга (круговое пространство, соответствующее материальное обеспечение). Создание психологического тренингового пространства. Создание учебно-методических условий
Функции обучающего	Эксперт в области андрагогики.	Эксперт в области андрагогики.	Создатель комфортных условий для обучения.

Андрогогическая технология	Психолого-андрагогическая диагностика	Планирование обучения	Создание условий для обучения
	Организатор совместной с обучающимся диагностики. Консультант, вдохновитель, фасилитатор	Организатор совместной с обучающимся деятельности по планированию обучения. Соавтор индивидуального учебного контракта для каждого обучающегося. Консультант, вдохновитель, фасилитатор	Организатор совместной с обучающимся деятельности по созданию этих условий. Консультант, вдохновитель, фасилитатор
Функции обучающегося	Участник совместной с обучающим диагностической деятельности	Участник совместной с обучающим деятельности по планированию. Совместно с обучающим соавтор учебного контракта	Участник совместной с обучающим деятельности по созданию условий обучения
Технологические действия обучающего	Проводит тестирование, анкетирование, собеседование, наблюдение	Совместно с обучающимся создает учебный контракт	Реализует мероприятия по обеспечению физических, психологических и научно-методических условий процесса обучения
Технические операции обучающегося	Производит диагностические процедуры Овладевает техникой самодиагностики	Совместно с обучающим создает индивидуальный учебный контракт	Соучаствует в создании физических, психологических и научно-методических условий процесса обучения
Андрогогические операции	Выявление: а) образовательных потребностей обучающегося, б) объема и характера жизненного опыта, в) физиологических и психологических особенностей личности, г) когнитивного и учебного стиля обучающегося	Определение целей и задач обучения, отбор содержания, структурирование его по модулям, компетентности. Определение стратегии обучения. Выбор источников, видов, средств и методов обучения Определение этапов контроля овладения программой. Выбор критериев, форм, методов и процедур оценивания достижений. Отражение всех процедур планирования в учебном контракте	Разработка: – пакета раздаточных материалов; – заданий для самоконтроля; – списка обязательной и дополнительной литературы; – электронной хрестоматии, глоссария по содержанию тренинга
Результат	Ясное понимание обучающимся и обучающим их индивидуальных особенностей, в соответствии с которыми строится образовательный процесс	Вовлечение обучающегося в реальный процесс организации и проведения обучения как условие повышения его эффективности	Способность самостоятельного создания комплекса всех обеспечивающих учебный процесс условий и его реализация

Таблица 3

**Теоретическая модель технологического обеспечения профессионально-педагогического тренинга уверенного поведения**

Технологии	Этапы тренинга			
	создание работоспособности	ориентация	изменение (обучение)	завершение
Задачи тренинга	Создание психологической атмосферы для снижения напряжения и неопределенности. Вбрасывание идей для создания индивидуальных смыслов работы. Создание возможности для симметричной активности всех членов группы	Различение уверенного, неуверенного и агрессивного поведения. Определение источников неуверенности и уверенности в себе. Определение ситуаций, актуализирующих неуверенность и агрессивность. Определение типов партнеров по педагогическому взаимодействию, актуализирующих стереотипы неуверенности и агрессивности	Тренировка уверенного поведения. Создание установки на самоэффективность и самополагание. Принятие толерантной (в отличие от мнимотолерантной и нетолерантной), помогающей позиции по отношению к партнерам в педагогической ситуации. Принятие уверенных педагогических решений	Определение полноты усвоения навыков уверенного поведения. Принятие программы дальнейшего изменения в сторону уверенности. Предоставление каждому члену группы (андрагогу) обратной связи относительно эффективности обучения (проведения тренинга)
Содержание программы (инвариант)	Презентация личностных ресурсов уверенности в себе (актуальных и потенциальных)	Имплицитная концепция уверенности в себе и ее влияние на само- и мировосприятие. Критерии, источники неуверенности и уверенности в себе. Негативные самовербализации и внешние послания. Иррациональные убеждения педагога и их реструктурирование. Психологические защиты, их уровни. Профессиональные деформации педагога. Синдром профессионального выгорания. Профессиональные кризисы и стагнация. Совладающее пове-	Корреляты уверенности: самооценка, уровень притязаний, целеполагание, ресурсообеспечение. Самораскрытие, самовыражение и самопредъявление. Инициирование и поддержание педагогического контакта. Личные права человека, их защита. Отказ в необоснованных требованиях. Просьба об одолжении и оказание помощи. Конструктивная критика и реак-	Экспликация зон роста, достижений и личностных ресурсов участников тренинга. Предоставление в различной форме портрета уверенного педагогического взаимодействия партнеров по тренинговой группе

Технологии	Этапы тренинга			
	создание работоспособности	ориентация	изменение (обучение)	завершение
		дение педагога. Здоровьесберегающий потенциал уверенности в себе (психосоматически, социальный)	ция на деструктивную. Компромисс и консенсус в пед. общении. Совладание с трудностями. Самореализация и самоутверждение в профессии	
Содержание программы (вариатив – соответственно учебному контракту обучающихся)	Проективный рисунок образа уверенности в себе и осознание его личностных смыслов. Самоанализ свободных ассоциаций в отношении уверенности и ее противоположностей	Застенчивость: причины, формы, виды, механизмы, самокоррекция. Агрессия: причины, виды, самокоррекция. Взаимодействие с агрессивным партнером. Этические защиты педагога. Личностно-деятельностная саморегуляция	Педагогическая манипуляция: причины, механизмы, типы, стратегии. Типичные манипуляции педагогов и учащихся Антиманипулятивное поведение педагога. Самокоррекция педагогических мифологем и ошибок. Уверенность и креативность	Самоотчет в свободной письменной форме (диалог со своим Я, своими субличностям, воображаемый диалог со своими студентами и коллегами о проявлениях собственной уверенности, личный дневник и т. п.)
Методические средства	Экспресс-диагностика состояния группы в целом и каждого ее члена. Процедура знакомства. Выработка правил работы в группе. Проведение психогимнастики по цели тренинга	Проективный рисунок; Ролевые игры; Групповые дискуссии; Психогимнастика; Квазипрофессиональные ситуации; Проигрывание индивидуальных проблем членов группы; Микролекции андрагога; Рефлексия опыта; Психодрама; Обратная связь в конструктивной форме; Видеообратная связь; Домашнее задание.		Измерение субъективных эффектов тренинга. Коррекция учебного контракта. Домашнее задание на межтренинговый период
Ведущая методическая идея	Использование механизмов групповой динамики и самореализации личности для создания работоспособности членов группы и группы в целом	Актуализация блока личностной поддержки, направленного на повышение самооценки, сте-	Создание педагогических ситуаций, провоцирующих неуверенность в себе, и актуализация в них потенциала уверенности в себе. Техника неожиданных заданий и игровых не-	Психологическая сбалансированность обратной связи о зонах роста, достижениях и ресурсах. Конструктив-

Технологии	Этапы тренинга			
	создание работоспособности	ориентация	изменение (обучение)	завершение
		пени ее адекватности, самополагания, автономности, толерантности	агрессивных обучающих конфронтаций	ная форма обратной связи по формуле: «Вы будете еще увереннее, если...»

Итак, предоставленные в статье материалы обосновывают возможность педагогизации психологического феномена уверенности в себе, могут способствовать самообразованию педагога, а также пробуждению его образовательных потребностей и запросов к формальному и неформальному дополнительному профессиональному образованию.

В качестве реализации результатов тренинга в образовательной практике может выступать подготовленность участвовавших в нем педагогов для педагогического проектирования и развития уверенности обучающихся в себе как личностного результата образования на уровне образовательной организации.

#### Библиографический список:

1. Наумова О. М. Педагогическая интерпретация уверенности в себе как общего компетентностного конструкта // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. Приложение. – 2007. – № 5 (9).

2. Наумова О. М. Уверенность в себе как общий компетентностный конструкт в процессе профессионализации педагога // Региональные системы профессионального образования и устойчивое развитие территорий : сб. мат. Межрегиональной научно-практической конференции 27 ноября 2015 г. Екатеринбург, 2016.

3. Наумова О. М. Уверенность в себе как акмекомпетентностный конструкт педагога // Развитие читательской культуры: проблемы и тенденции : мат. Всеросс. научно-практической конференции с международным участием 16–17 апреля 2015 г. Екатеринбург, 2015.

4. Сыманюк Э. Э. Стратегии профессионального самосохранения личности // Мир психологии. – 1987. – Том 18. – № 6.

5. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. – 2003. – № 10.

6. Ромек В. Г. Уверенность в себе как социально-психологическая характеристика личности : автореф. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д., 1997.

7. Смит М. Тренинг уверенности в себе / М. Смит. – СПб., 2002.

8. Макшанов С. И. Психология тренинга / С. И. Макшанов. – М., 1998.

9. Змеев С. И. Технология обучения взрослых // Педагогика. – 1998. – № 7.

#### References:

1. Naumova O. M. Pedagogical interpretation of self-confidence as a general competency construct // *Education and science. Proceedings of the Ural Branch of the Russian Academy of Education* [Pedagogicheskaja interpretacija uverennosti v sebe kak obshhego kompetentnostnogo konstrukta // Obrazovanie i nauka. Izvestija Ural'skogo otdelenija Rossijskoj akademii obrazovanija. Prilozhenie], Application, 2007, N 5 (9).

2. Naumova O. M. Self-confidence as a general construct of competence in the process of professionalization of the teacher // *The regional system of vocational education and sustainability. Inter-regional scientific-practical conference November 27, 2015* [Uverennost' v sebe kak obshhij kompetentnostnyj konstrukt v processe professionalizacii pedagoga // Regional'nye sistemy professional'nogo obrazovanija i ustojchivoe razvitie territorij. Mezhregional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii 27 nojabrja 2015]. Ekaterinburg, 2016.

3. Naumova O. M. Self-confidence as a teacher's competes construct // *Development of reading culture: problems and trends. Scientific-practical conference with international uchestiem 16–17 April 2015* [Uverennost' v

себе как акмекомпетентностный конструкт педагога // *Razvitie chitatel'skoj kul'tury: problemy i tendencii. Nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem 16–17 aprelja 2015*]. Ekaterinburg, 2015.

4. Symanyuk E. E. Strategy of professional self-identity // *World of Psychology* [Strategii professional'nogo samosohranenija lichnosti // *Mir psihologii*], 1987, Vol. 18, N 6.

5. Vvedenskii V. N. Simulation of professional competence of the teacher // *Pedagogy* [Modelirovanie professional'noj kompetentnosti pedagoga // *Pedagogika*], 2003, N 10.

6. Romek V. G. Confidence as socio-psychological characteristics of the individual. *Abstract for the degree of candidate of psychological sciences* [Uverenost' v sebe kak social'no-psihologicheskaja harakteristika lichnosti : avtoreferat na soiskanie stepeni kandidata psihologicheskikh nauk]. Rostov-on-Don, 1997.

7. Smith M. *Training confidence* [Trening uverenosti v sebe]. St. Petersburg, 2002.

8. Makshanov S. I. *Psychology training* [Psihologija treninga]. M., 1998.

9. Kites S. I. Adult learning technology // *Pedagogy* [Tehnologija obuchenija vzroslyh // *Pedagogika*], 1998, N 7.

УДК 371.123+378

## Формирование профессиональной компетентности преподавателя экономических дисциплин

С. В. Щедроткина

### Formation of the professional competence of teacher of economic disciplines

S. V. Schedrotkina

**Аннотация.** В статье рассматривается актуальный вопрос формирования профессиональной компетентности преподавателя экономических дисциплин, которую автор определяет как интегративное качество личности, включающее в себя когнитивный и деятельностный компоненты, достаточные для выполнения профессиональных функций в соответствии с нормативами экономической деятельности; морально-этический и мотивационный компоненты, а также высокий уровень общей культуры, гражданскую зрелость, толерантность и лояльность, способность к профессиональной коммуникации, конкурентоспособность, потребность и способность в непрерывном образовании. В статье представлены организационно-педагогические условия и модель формирования профессиональной компетентности, раскрывающая логику обучения и включающая в себя цель, содержание, организационные формы, методы, средства, результат обучения, определяющий уровни формирования профессиональной компетентности и содержащая целевой, содержательный, процессуальный, оценочно-результативный компоненты.

**Abstract.** The article deals with the topical issue of formation of professional competence of the teacher of economic disciplines, which the author defines as an integrative quality of a person, which includes cognitive and activity components, sufficient to perform professional duties in accordance with the regulations of economic activities; ethical and motivational components, as well as a high level of general culture, civic maturity, tolerance and loyalty, the ability to professional communication, competitiveness, need and ability in continu-

ing education. The article presents organizational and pedagogical conditions and the model of professional competence that reflects the logic of learning and includes the purpose, content, organizational forms, methods, means, learning outcomes, determined by the level of formation of professional competence and containing the target, substantial, procedural, assessment and effective components.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, преподаватель экономических дисциплин, организационно-педагогические условия, модель.

**Keywords:** professional competence, teacher of economic disciplines, organizational and pedagogical conditions, model.

Целесообразность введения понятия «профессиональная компетентность» обусловлена широтой его содержания, интегративной характеристикой, объединяющей такие широко используемые понятия, как «профессионализм», «квалификация», «профессиональные способности» и др.

В педагогической науке понятие «профессиональная компетентность» рассматривается как: совокупность знаний и умений, определяющих результативность труда; объем навыков выполнения задачи; комбинация личностных качеств и свойств; комплекс знаний и профессионально значимых личностных качеств; вектор профессионализации; единство теоретической и практической готовности к труду; способность осуществлять сложные культуросообразные виды действий и др. [1, с. 51].

Профессиональная компетентность (лат. profession – официально указанное занятие – от

profiteer – объявлять своим делом; лат. compeete – добиваться, соответствовать, подходить) – интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражающая уровень знаний, умений, опыт, достаточные для осуществления цели данного рода деятельности, а также его нравственную позицию [1, с. 383].

Понятие «компетентность» применимо к определенным категориям специалистов, характер труда которых связан с принятием решений, т. е. полномочных решать, судить о чем-то (это и управленцы, и эксперты, и диагносты), либо с глубоким знанием определенной области знаний (ученые, преподаватели, искусствоведы).

Критерием профессиональной компетентности является общественная значимость результатов труда специалиста, его авторитет в конкретной области знаний (деятельности) [1, с. 383].

Разнообразие и разноплановость трактовки понятия «профессиональная компетентность» обусловлены различием научных подходов: личностно-деятельностного, системно-структурного, знаниевого, культурологического и др. к решаемым исследователями научным задачам.

По определению О. В. Ховова (Энциклопедия профессионального образования под редакцией С. Я. Батышева), профессиональная компетентность включает «не только представление о квалификации (профессиональных навыках, как опыта деятельности, умений и знаний), но также освоение социально-коммуникативные и индивидуальные способности, обеспечивающие самостоятельность профессиональной деятельности».

Профессиональная компетенция является основой профессиональных качеств личности. (Как видно, авторы понятия «компетентность» и «компетенция» не разводят.)

В. Г. Пищулин обосновывает и включает в профессиональную компетентность такие составляющие, как специальная компетентность (ЗУНы, обеспечивающие самостоятельное выполнение профессиональных действий и дальнейшее профессиональное развитие), коммуникативная компетентность, аутокомпетентность (саморегуляция), навыки устной и письменной речи, организаторская компетентность, поисково-исследовательская компетентность [2].

А. Дорофеев, рассматривая профессиональную компетентность как показатель качества образования, выделяет следующие ее стороны:

- 1) актуальная квалифицированность;
- 2) когнитивная готовность;
- 3) коммуникативная подготовленность;
- 4) владение методами технико-экономического, экологически ориентированного анализа производства с целью его рационализации и гуманизации;
- 5) креативная подготовленность;
- 6) понимание тенденций и основных направлений развития профессиональной области и техносферы;
- 7) потребность, стремление и готовность к профессиональному самосовершенствованию, корпоративная самоидентификация и позиционирование;
- 8) устойчивые и развивающиеся профессионально значимые качества [3].

Профессиональная компетентность, как характеристика квалификации и профессионализма, предполагает:

- углубленное знание предмета или освоенное умение;
- способность специалиста среди множества решений выбирать наиболее оптимальное, аргументировано опровергать ложные решения, подвергать сомнению эффективные, но неэффективные решения (критическое мышление);
- способность специалиста к постоянному обновлению знаний, владение новой информацией для успешного решения профессиональных задач в данное время и в данных условиях (мобильность знаний);
- компетентность включает в себя как содержательные (знания), так и процессуальные (умения) компоненты. Компетентный человек не только понимает существо проблемы, но и умеет решать ее практически.

При этом в зависимости от конкретных условий решения проблемы он может применить тот или иной метод, наиболее подходящий к данным условиям (гибкий метод) [4].

На основании различных подходов к трактовке категории «профессиональной компетентности», ее содержания и структуры мы сформулировали понятие «профессиональной компетентности преподавателя экономических дисциплин». Профессиональная компетентность преподавателя экономических дисциплин



лин – это интегративное качество личности, включающее в себя когнитивный и деятельностный компоненты, достаточные для выполнения профессиональных функций в соответствии с нормативами экономической деятельности; морально-этический и мотивационный компоненты, а также высокий уровень общей культуры, гражданскую зрелость, толерантность и лояльность, способность к профессиональной коммуникации, конкурентоспособность, потребность и способность в непрерывном образовании.

Система высшего экономического образования России обеспечивает подготовку специалистов в области международной и региональной экономики, государственного управления и менеджмента, финансов и кредита, банковского дела, инноваций и предпринимательства. Тем не менее, обнаруживается дефицит в квалифицированных специалистах, не только обладающих профессиональными знаниями, умениями и навыками, но и характеризующиеся личными качествами, необходимыми для развития экономических отношений и принятия эффективных социально-экономических решений.

Преподавателю экономических дисциплин объективно требуется наличие общей культуры, нравственной воспитанности, гражданской зрелости, способности к адаптации в изменяющихся условиях производства, умения брать на себя ответственность за принятые решения, реализовывать свой творческий потенциал. Это значит, что важнейшей целью образовательного процесса в области экономики является формирование профессиональной компетентности специалиста.

Одним из важных средств формирования конкурентоспособной личности в научно-педагогической литературе рассматривается применение современных образовательных технологий, основанных на использовании активных методов обучения. Спектр таких методов достаточно разнообразен, особое же место среди них принадлежит игровым технологиям, и в частности деловой игре, которая дает возможность наиболее полно осваивать, профессиональные функции и развивать навыки специалиста. Особенно широко деловые игры стали применяться в учебном процессе вуза в последние годы. Однако, преподаватели, не опираясь на какие-либо психолого-педагогические

и научно-методические основы, берут зачастую от игры ее внешнюю форму, не достигая при этом целей формирования личности профессионала.

Компетентностный подход к образованию является ответом на проблемную ситуацию в образовании, возникшую из-за противоречия между необходимостью обеспечить современное качество образования и невозможностью решить эту задачу традиционным путем за счет дальнейшего увеличения объема информации, подлежащей усвоению. Компетентностный подход рассматривается не только как средство обновления содержания профессионального образования, но и как механизм приведения его в соответствие с требованиями современности. Он вносит существенные коррективы в организацию процесса подготовки специалиста, придает ему деятельностный, практико-ориентированный характер.

Формирование профессиональной компетентности – процесс, продолжающийся на протяжении всей профессиональной деятельности и, по сути, начинающийся задолго до нее. Одними из характеристик профессиональной компетентности преподавателя экономических дисциплин являются постоянный динамизм и незавершенность. В процессе профессиональной деятельности постоянно приходится повышать профессиональные знания посредством использования новых моделей образования, инновационных средств обучения [5].

Анализ работ, посвященных игровым технологиям, позволил констатировать, что в условиях современной социокультурной ситуации возрос интерес к активным методам обучения, вызванный острой потребностью улучшить современную систему образования.

Учебная игра становится сегодня одной из организационных форм педагогического процесса, как бы новой его оболочкой, которая позволяет в значительной степени усилить воспитательную деятельность учебных учреждений, органично включая в сферу их влияния практически всех учащихся.

Деловая игра способствует реализации принципов проблемности, диалогового общения, совместной деятельности студентов и педагогов. Основная ценность деловой игры как технологии состоит в том, что она способствует осуществлению практической направленности

обучения, создает предпосылки для успешного овладения выбранной специальностью и максимального приближения учебного процесса к реальной действительности, способствует формированию профессиональной компетентности студентов экономического профиля в вузе.

Нами выделяется и реализуется в образовательной практике следующий комплекс организационно-педагогических условий формирования профессиональной компетентности преподавателя экономических дисциплин:

- обучение студентов направлено на осознание перспективы будущей профессиональной деятельности;

- профессиональное образование основывается на активном развитии личности студентов в учебном процессе;

- обучение носит междисциплинарный характер и базируется на решении профессионально ориентированных задач;

- совершенствование организации учебного процесса основа формирования основных элементов профессиональной компетентности.

Первое условие – обучение направлено на осознание перспективы будущей профессиональной деятельности – предполагает, что подготовка будущего специалиста во многом определяется осознанием социального престижа и личностной значимости выбранной профессии. Учет и реализация данного условия в учебном процессе означает такую подготовку специалиста, которая предусматривает усвоение достаточного объема теоретических знаний и практических умений, формирование необходимых предпосылок для их успешной профессиональной адаптации в новых или измененных условиях.

Необходим иной подход к обучению, разработке и внедрению новых педагогических технологий, в которых одним из самых существенных элементов будет выявление целей и мотивов выбора профессии или ее изменения.

«В таких образовательных процессах, – пишет Н. Б. Крылова, – акцент делается не на объяснение ученикам «знания», а на развитие их интересов и на этой базе на расширение индивидуально значимого знания» [6].

Учение приобретает личностную значимость для каждого учащегося в силу того, что его смысл опирается на систему ценностей, идеалов. Заслуживает внимания точка зрения

А. К. Марковой, которая утверждает, что смысл учения – это сложное личностное образование, и он связан с уровнем сформированности учебной деятельности обучающихся, что предполагает осознание объективной значимости учения, которое опирается на общественно выработанные нравственные ценности, принятые в социальном окружении и семье; понимание субъективной значимости учения для себя [7].

Второе условие – профессиональное образование основывается на активном развитии личности студента в учебном процессе – предполагает подчинение всего процесса обучения требованиям и закономерностям развития личности студента, реализация данного условия предопределила разработку методики и технологий профессионального образования, жестко подчиненных модели выпускника.

Процесс обучения сугубо индивидуален и предполагает использование разнообразных форм, методов обучения и способов деятельности обучающихся с учетом их личностных особенностей. Целью реализации названного условия является формирование личности, способной к саморазвитию. Для достижения этой цели требуется отказ от такой организации обучения, при которой учебная деятельность сводится к процессу репродуктивного усвоения знаний (присвоение и потребление знаний), а не к его производству.

Обучение должно представлять собой такую деятельность, в ходе которой ученик не только осваивает знания и способы их построения, но и сам создает новые знания, где во главу угла ставится личность, ее самобытность, самоценность, субъективный опыт каждого. По сути дела, речь идет о выработке субъектного опыта деятельности.

Третье условие – обучение носит междисциплинарный характер и базируется на решении профессионально ориентированных задач – предполагает реализацию важнейшей тенденции развития профессионального образования, связанную с интеграционными процессами, реализация данного условия необходима в силу того, что нами формируется разносторонне развитая личность.

Четвертое условие – совершенствование организации учебного процесса основа на формировании основных элементов профессиональной компетентности будущего специалиста

экономического профиля. Отношение к будущей специальности во многом определяется характером учебной работы, в которой, как полагают многие исследователи, должна определенным образом моделироваться будущая профессиональная деятельность.

Следует согласиться с мнением А. А. Вербицкого и Н. А. Бакшаевой о том, что организация учебного процесса должна обеспечить переход обучающегося из позиции студента в позицию специалиста, а затем «трансформацию учебной деятельности в профессиональную ... предполагает и смену предметов деятельности» [8].

Разработка модели профессиональной компетентности преподавателя экономических дисциплин требует выбора теоретических оснований, с позиций которых раскрывается сущность исследуемого явления и его ключевые особенности.

Исследуя проблему формирования профессиональной компетентности преподавателя экономических дисциплин и рассматривая данный феномен как достаточно сложный и многосторонний процесс, мы считаем необходимым использовать для ее разработки следующие теоретические подходы: личностно ориентированный, системный, интегративный, личностно-деятельностный, компетентностный.

Личностно ориентированный подход, научные основы которого представлены в работах Е. В. Бондаревской, М. А. Викулиной, И. Б. Котовой, В. В. Серикова, Е. Н. Шиянова, И. С. Якиманской и др., позволяет выявить основные факторы, влияющие на результативность процесса, а также фактические направления его осуществления.

В трактовке термина «личностно ориентированный» есть некоторые разночтения, что может привести, да, наверное, и приводит, к трудности понимания сущности личностно ориентированного подхода.

И. С. Якиманская пишет: «Личностно ориентированное обучение – это такое обучение, где во главу угла ставится личность обучающегося, ее самобытность, самооценочность, субъективный опыт каждого сначала раскрывается, а затем согласовывается с содержанием образования». И далее: «Следует понимать, что традиционная педагогика в качестве своей приоритетной задачи всегда выдвигала как цель разви-

тие личности и в этом смысле была личностно ориентированной» [9], и далее выделяет несколько групп личностно ориентированной педагогики. А вот мнение Л. М. Фридмана: «Следует различать личностно ориентированное обучение и личностно ориентированное образование. Если первое означает лишь такую систему обучения, процесс осуществления которой способствует формированию личностных качеств учащихся, то второе есть более широкое понятие, включающее в свой состав первое, а также всю систему воспитания личности обучающихся» [10]. Показательна фраза И. С. Якиманской: «Однако возможен и другой подход к построению личностно ориентированной системы обучения» [9].

Проанализировав точки зрения ученых на проблему личностно ориентированного подхода в образовании, можем сделать вывод, что личностно ориентированный подход ставит перед собой и преподавателями следующие задачи: обеспечить:

- 1) личностный рост, развитие субъективности, саморазвитие обучающегося;
- 2) его интеллектуальное развитие;
- 3) формирование в его сознании целостной картины мира [11].

Системный подход – направление методологии исследования, в основе которого лежит рассмотрение объекта как целостного множества элементов в совокупности отношений и связей между ними, то есть рассмотрение объекта как системы.

Основоположниками системного подхода являются: Л. фон Бергаланфи, А. А. Богданов, Г. Саймон, П. Друкер, А. Чандлер. Понятие «системы» даны в работах И. В. Блауберга, В. Н. Садовского, А. И. Усмова, Б. С. Украинцева, Э. Г. Юдина. Примеры системного подхода к анализу педагогических явлений дали: С. И. Архангельский, А. С. Батышев, А. А. Братко, М. С. Дмитриева, Т. В. Жук, Т. А. Ильина, Н. Ф. Талызина.

Сущность системного подхода заключается в том, что относительно самостоятельные компоненты рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи, в развитии и движении.

Он позволяет выявить интегративные системные свойства и качественные характеристики, которые отсутствуют у составляющих систему элементов. Предметный, функциональный

и исторический аспекты системного подхода требуют реализации в единстве таких принципов исследования, как историзм, конкретность, учет всесторонних связей и развития.

Учитывая достаточно детальную разработку системного подхода в научной литературе, укажем лишь на два следующих обстоятельства.

Первое: выбор позиции педагогом-исследователем – начальный шаг реализации им системного подхода. Существуют глубокие различия между системой-предметом и системой-процессом.

Второе: системный подход имеет значительное число относительно самостоятельных его направлений, каждое из которых решает собственные задачи: системно-генетический, системно-исторический, системно-структурный, системно-содержательный, системно-функциональный, системно-методический, системно-информационный и др. [12].

Несмотря на мощное методологическое значение системного подхода, позволяющего исследовать абстрактные системные свойства педагогического явления, без указания их субстратной специфики данный подход оказывается малоприменимым для разработки целостной теории, поэтому мы дополняем его интегративным подходом.

Интегративный подход, предполагает рассмотрение развивающейся образовательной системы как совокупности, органически включающей в себя процессуальные и результирующие составляющие, тем самым, делая возможным управление ими [13].

Сущность интегративного подхода заключается во взаимодействии субъектов воспитательно-образовательного процесса, направленного на организацию и осуществление поисковой деятельности обучающихся, активное и самостоятельное приобретение ими знаний и овладение способами применения в условиях внутридисциплинарного и междисциплинарного синтеза.

Реализация интегративного подхода в учебном процессе предусматривает решение таких задач, как:

- максимальное раскрытие интеллектуально – когнитивного потенциала личности обучающихся;

- создание условий для самораскрытия и самореализации внутренних потенциальных возможностей обучающихся;

- развитие способностей к сотрудничеству, общению, эффективному построению сбалансированных межличностных отношений; выработка ориентации на работу в группе, коллективе.

Рассматривая пути реализации интегративного подхода в учебном процессе, можно выделить содержательный аспект интеграции, который заключается в создании интегрированных курсов, интеграции дисциплин и их составляющих – знаний, умений и навыков, организации и проведении интегрированных занятий.

Интегрированные занятия позволяют обобщить, структурировать, систематизировать материал, привести его в соответствие с требованиями к целостности информации. На интегрированных занятиях обучающиеся овладевают всевозможными способами познания окружающего мира, природы, общества, человека посредством анализа, синтеза и систематизации знаний, умений и навыков по различным дисциплинам [14].

Для формирования целостной личности обучающихся нам также необходим личностно-деятельностный подход, рассматривающий процесс формирования профессиональной компетентности как специфический вид деятельности всех субъектов профессиональной подготовки [15].

Личностный компонент предполагает, что в центр процесса обучения ставится как сам обучающийся, так и его личностные особенности – мотивы, цели, психологический склад. Преподаватель определяет учебную цель каждого занятия и направляет весь образовательный процесс на развитие личности обучающегося исходя именно из интересов, знаний и умений обучающихся. Личностно-деятельностный подход подразумевает, что в процессе преподавания любого учебного предмета максимально учитываются национальные, половые, возрастные, статусные и индивидуально-психологические особенности обучающегося. В условиях личностно-деятельностного подхода все адресуемые обучающемуся вопросы, задания и замечания должны стимулировать его интеллектуальную активность, поддерживать и направлять его учебную деятельность без излишней фиксации внимания на ошибках и неудачных действиях [15].

В отечественной психологии наибольший вклад в разработку общей теории деятельности внесли А. Н. Леонтьев и С. Л. Рубинштейн. Согласно их подходам деятельность представляет собой активное целенаправленное взаимодействие человека с окружающим миром, включая и других людей, и самого себя, вызванное определенной потребностью.

Компетентный подход – это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов [16].

К числу таких принципов относятся следующие положения:

– Смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся.

– Содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем.

– Смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования.

– Оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых обучающимися на определенном этапе обучения [16].

Компетентный подход предполагает не усвоение обучающимся отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение ими в комплексе. В связи с этим по-иному определяется система методов обучения. В основе отбора и конструирования методов обучения лежит структура соответствующих компетенций и функций, которые они выполняют в образовании.

Мы считаем, что выделенные теоретические подходы позволят построить оптимально эффективную модель формирования профессиональной компетентности преподавателя экономических дисциплин, а также осуществить исследование данного процесса.

Ведущие основания модели представлены несколькими блоками компонентов.

Целевой компонент, являясь составляющим процесса формирования профессиональной компетентности преподавателя экономических дисциплин, и определяет его результативность.

Целевой компонент является системообразующим и определяющим функции всех остальных компонентов.

Содержательный компонент модели формирования профессиональной компетентности преподавателя экономических дисциплин определяется федеральным государственным образовательным стандартом, учебным планом, учебными программами и учебными пособиями по дисциплинам.

Процессуальный компонент требует внедрения рациональных методов, средств и форм обучения и управления процессом, ориентированных на логику формирования профессиональной компетентности специалистов экономического профиля. Функцией этого компонента является построение учебного процесса в соответствии с логикой содержания и поставленными целями.

Процесс формирования профессиональной компетентности предполагает конструирование содержания профессиональной подготовки как системного объекта, включающего этапы формирования компонентов и характеристику системы, строится согласно принципам обучения и соответствия содержанию профессиональных потребностей будущего специалиста, а также учета единства содержательной и процессуальной сторон обучения.

Также модель процесса формирования профессиональной компетентности включает в себя элементы структуры, к которым относятся: принципы, функции и условия обучения [17].

Эффективность реализации процесса формирования профессиональной компетентности достигается благодаря использованию основных и специальных педагогических принципов.

Принципы обучения – это руководящие идеи, нормативные требования к организации и проведению дидактического процесса.

Они носят характер самых общих указаний, правил, норм, регулирующих процесс обучения. Принципы рождаются на основе научного анализа обучения, вытекают из закономерностей

стей процесса обучения, устанавливаемых дидактикой.

К основным мы относим принципы: научности, связи обучения с практикой, последовательности, систематичности, доступности, наглядности, прочности, сознательности и активности. А к специальным – принцип воспитывающего обучения, принцип профессиональной направленности.

Модель формирования профессиональной компетентности преподавателя экономических дисциплин выполняет общедидактические функции, к которым относят: образовательная, воспитывающая и развивающая.

Таким образом, разработана модель формирования профессиональной компетентности преподавателя экономических дисциплин, раскрывающая логику обучения, включающая в себя цель, содержание, организационные формы, методы, средства, результат обучения, определяющий уровни формирования профессиональной компетентности и содержащая целевой, содержательный, процессуальный, оценочно-результативный компоненты.

#### Библиографический список:

1. Батышев С. Я. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. / науч. ред. совет: С. Я. Батышев, А. М. Новиков, В. А. Поляков. – М.: РАО; Ассоциация «Профессиональное образование», 1998. – Ч. 1. – С. 76–77.
2. Пищулин В. Г. Формирование инженерной компетентности специалиста в условиях университетского комплекса: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / В. Г. Пищулин. – Оренбург, 2006.
3. Колодяжная Н. В. Связь компетенций и профессиональных понятий // Профессиональное образование. – 2008. – № 11. – С. 24.
4. Котенков А. В. Социальное партнерство в сфере профессионального образования: зарубежный и российский опыт // Журнал Проблемы современной экономики. – № 4 (28).
5. Романова К. Е. Условия формирования и развития педагогического мастерства будущих учителей / К. Е. Романова, А. С. Кашицын // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, 2013. – № 3 (79). – С. 136–142.
6. Крылова Н. Б. Культурология образования. – М.: Народное образование. – 2000. – С. 22.

7. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1983. – С. 11.

8. Вербицкий А. А., Бакшаева Н. А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении / А. А. Вербицкий, Н. А. Бакшаева. – М., 2000. – С. 79.

9. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1995. – № 2 – С. 36.

10. Фридман Л. М. Концепция личностно ориентированного образования // Журнал «Завуч». – 2000. – № 8. – С. 77–87.

11. Романова К. Е. Профессиональная компетентность и педагогическое мастерство / К. Е. Романова // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского, 2010. – № 3–1. – С. 34–36.

12. Сластенин В. А. Педагогика / А. В. Сластенин. – М.: Школа-Пресс, 2009. – 512 с.

13. Смирнова О. А. Формирование инженерной культуры будущих учителей технологии: дис. ... канд. пед. наук. ШГПУ / О. А. Смирнова – СПб., 2010. – 185 с.

14. Харунжев А. А. Интегрированный урок как один из способов формирования информационной культуры / А. А. Харунжев, Е. В. Харунжева // Интеграция образования. – 2003. – № 3. – С. 84–89.

15. Беляева А. Н. Перспектива развития профессиональной школы // Педагогика. – 1994. – № 4. – С. 26–29.

16. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.

17. Ильясов Д. Ф. Требования к повышению квалификации руководителей // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 154–156.

#### References:

1. Batsyshev S. Y. *Encyclopedia of vocational education*: 3 m. [Jenciklopedija profesional'nogo obrazovanija: v 3 t.]. M.: RAS (Russian author's society); Association "Professional Education", 1998, Part 1, pp. 76–77.
2. Pishchulin V. G. Formation of the engineering competence of the expert in the conditions of the university complex [electronic resource]: *the dissertation ... Doctors of pedagogical sciences*: 13.00.08 [Formirovanie inzhenernoj kompetentnosti specialista v uslovijah universitetskogo kom-

лекса : диссертация ... доктора педагогических наук]. Orenburg, 2006.

3. Kolodyazhnaya N. V. Connection of competence and professional concepts // *Vocational Education* [Svjaz' kompetencij i professional'nyh ponjatij // Professional'noe obrazovanie], 2008, N 11, 24 p.

4. Kotenkov A. V. Social partnership in vocational education: foreign and Russian experience // *Journal "Problems of Modern Economics"* [Social'noe partnerstvo v sfere professional'nogo obrazovanija: zarubezhnyj i rossijskij opyt // Zhurnal Problemy sovremennoj jekonomiki], N 4 (28).

5. Romanov K. E. Conditions of formation and development of pedagogical skills of the future teachers // *Bulletin of the Jakovlev Chuvash State Pedagogical University* [Uslovija formirovanija i razvitija pedagogicheskogo masterstva budushhih uchitelej // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta], 2013, N 3 79), pp. 136–142.

6. Krylov N. B. *Cultural education* [Kul'turologija obrazovanija]. M. : National Education, 2000. 22 p.

7. Markov A. K. *Formation of motivation of the teaching at school age* [Formirovanie motivacii uchenija v shkol'nom vozraste]. M. : Education, 1983. 11 p.

8. Verbitsky A. A., Bakshaeva N. A. Development of motivation of students in the learning context [Razvitie motivacii studentov v kontekstnom obuchenii], 2000. 79 p.

9. Yakimanskaya I. S. Development of technology for student-centered learning // *Questions of psychology* [Razrabotka tehnologii lichnostno orientirovannogo obuchenija // Voprosy psihologii], 1995, N 2, 36 p.

10. Friedman L. M. The concept of student-centered education. // *Journal "Zavuch"* [Konceptija lichnostno orientirovannogo obrazovanija // Zhurnal "Zavuch"], 2000, N 8, pp. 77–87.

11. Romanov K. E. Professional competence and pedagogical skills / *Bulletin of the Nizhny Novgorod University of Lobachevsky* [Professional'naja kompetentnost' i pedagogicheskoe masterstvo // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo], 2010, N 3–1, pp. 34–36.

12. Slastenin V. A. *Pedagogy* [Pedagogika]. M. : School Press, 2009. 512 p.

13. Smirnov O. A. Formation of the engineering culture of the future teachers of technology : *The thesis for the degree of candidate of pedagogical sciences* [Formirovanie inzhenernoj kul'tury budushhih uchitelej tehnologii : Dissertacija na soiskanie uchenoj stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk]. SPb., 2010. 185 p.

14. Harunzhev A. A. Integrated lessons as a way of formation of information culture // *Integration of education* [Integrirovannyj urok kak odin iz sposobov formirovanija informacionnoj kul'tury // Integracija obrazovanija], 2003, N 3, pp. 84–89.

15. Belyaev A. N. The prospect of the development of vocational schools // *Pedagogic* [Perspektiva razvitija professional'noj shkoly // Pedagogika], 1994, N 4, pp. 26–29.

16. Lebedev O. E. Competence approach in education // *School technology* [Kompetentnostnyj podhod v obrazovanii // Shkol'nye tehnologii], 2004, N 5, pp. 3–12.

17. Ilyasov D. F. *Requirements of advanced training of heads* // Higher education in Russia [Trebovanija k povysheniju kvalifikacii rukovoditelej // Vysshee obrazovanie v Rossii], 2005, N 4, pp. 154–156.

## Современная школа

УДК 373+378.091.398

### Подготовка педагогов ДОУ к педагогическому сопровождению социального развития ребенка дошкольного возраста

Г. Н. Кузнецова

### Training of PEI teachers for pedagogical support of social development of preschool age child

G. N. Kuznetsova

***Аннотация.** Статья посвящена проблеме подготовки педагогов дошкольных образовательных организаций к педагогическому сопровождению социального развития детей дошкольного возраста в соответствии с требованиями ФГОС ДО в системе повышения квалификации. На основе анализа предположен перечень профессиональных компетенций педагогов дошкольного образования в контексте овладения инновационными способами профессиональной деятельности, способствующими созданию социальной ситуации развития для всех участников образовательных отношений. Показана система повышения квалификации педагогов дошкольного образования по обеспечению их готовности к развертыванию инновационной деятельности, в том числе по педагогическому сопровождению социального развития ребенка. Описано содержание модульного курса «Содержательные аспекты профессиональной деятельности педагогов ДОУ в условиях реализации ФГОС ДО», современные формы работы преподавателей, включающие: дискуссии по актуальным проблемам организации деятельности воспитателя с учетом требований ФГОС ДО; мастер-классы по представлению деятельностного подхода к организации культурных практик, организацию работы в небольших группах и участие в аукционе педагогических идей, участие слушателей в*

*работе вебинаров ведущих ученых системы дошкольного образования.*

*В статье акцентируется внимание на использовании кейс-технологий для организации проектной работы слушателей в целях повышения уровня субъектной позиции.*

***Abstract.** The article discusses the problem of training of teachers of Preschool Educational Institutions for pedagogical support of social development of preschool age children in accordance with the requirements of the Russian Federal State Educational Standard of preschool education in advanced training system. On the basis of analysis the list of professional competence of PEI teachers in the context of the acquisition of professional work in innovative ways, contributing to the creation of social situation of development for all participants of educational relations is offered. Advanced training system of preschool teachers including pedagogical support of social development is demonstrated. The author describes the content of the modular course “Substantial aspects of the professional activity of preschool teachers in the conditions of the Russian Federal State Educational Standard of preschool education in”; modern forms of work of teachers including: discussions on topical issues of organization of the educator with regard to the requirements of the Russian Federal State Educational Standard of preschool education in; workshops of presentation of the ac-*



*tivity approach to the organization of cultural practices, the organization of work in small groups and participate in the auction of pedagogical ideas, students participate in the webinars leading scientists of pre-school education system.*

*The article focuses on the use of case-based technologies for the organization of the project work of students in order to raise a subject position.*

**Ключевые слова:** социализация, социальное развитие, социальные компетенции, социальное пространство, культурные практики, компетентность, профессиональные компетенции, инновационная деятельность, деятельностный подход к образованию детей, педагогическое сопровождение, кейс-технологии.

**Keywords:** socialization, social development, social competence, social space, cultural practices, competence, professional competence, innovation activity, activity approach to the education of children, educational support, case-based technologies.

В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования сформулированы основные требования к дошкольному образованию, в частности обращается пристальное внимание на развитие социальных качеств и формирование социальных компетенций ребенка дошкольного возраста.

В разделе II Стандарта – «Требования к структуре образовательной программы дошкольного образования и объему» – указывается, что программа направлена на создание условий развития ребенка, открывающих возможности для его позитивной социализации, его личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками и соответствующим возрасту видам деятельности, на создание развивающей образовательной среды, которая представляет собой систему условий социализации и индивидуализации детей [1].

Выполнение данных требований ориентирует практиков на социальное развитие дошкольника в соответствии с культурным наследием своего народа и культурным опытом человечества. Теоретико-методологические аспекты обозначенной проблемы позволяют определить цели, задачи и содержание педагогического сопровождения социального развития ребенка

дошкольного возраста на разных возрастных этапах, предполагают построение образовательного процесса, как социокультурного пространства детства, которое представляет собой систему условий социализации и индивидуализации детей в соответствии с ФГОС ДО. Поэтому необходим поиск и апробация современных технологий социального развития детей дошкольного возраста, что потребует от педагогов готовности к инновационной деятельности.

Главная цель инновационной деятельности – развитие педагога как творческой личности, переключение его с репродуктивного типа деятельности на самостоятельный поиск методических решений, превращение педагога в разработчика и автора инновационных методик и реализующих их средств обучения, развития и воспитания.

В ходе этой деятельности у педагога формируются инновационные компетенции. Однако анализ профессиональной деятельности воспитателей свидетельствует о недостаточной готовности педагогов к инновациям. Между тем, федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования представляет собой совокупность требований не только к психолого-педагогическим, но и к кадровым условиям реализации Программы.

Реализация данных требований предполагает обновление профессиональной компетенции педагогов дошкольного образования в контексте овладения инновационными способами профессиональной деятельности, способствующими созданию социальной ситуации развития для всех участников образовательных отношений [2; 3; 4].

На основе анализа нормативных документов в образовательных программах дополнительного профессионального образования для педагогов ДОУ Т. А. Сваталовой, Г. В. Яковлевой [5] были уточнены группы профессиональных компетенций.

Мы считаем, что качественное изменение выделенных профессиональных компетенций позволит педагогам грамотно осуществлять педагогическое сопровождение социального развития дошкольников в соответствии с ФГОС ДО, в частности:

– способность использовать теоретические и практические знания в предметной области, а

также в области педагогики, психологии и методики для исследовательских задач;

– способность осмысленно использовать педагогические инструменты (формы методы, средства, методики, технологии и т. п.) в образовательной деятельности на основе понимания психологических закономерностей и принципов развития ребенка на различных этапах онтогенеза;

– способность проектировать и конструировать педагогические инновации, то есть профессионально отбирать содержание инновации, проектировать реализацию этого содержания через применение современных педагогических технологий; прогнозировать ожидаемый результат, который может быть получен в ходе реализации инновации, описывать критерии оценивания эффективности спроектированной инновации.

Обеспечение готовности педагогов к развертыванию инновационной деятельности, в том числе по педагогическому сопровождению социального развития ребенка, осуществляется как в рамках внутрифирменного повышения квалификации в дошкольных образовательных организациях, так и в системе дополнительного профессионального образования. Анализ организации курсов повышения квалификации демонстрирует потребность педагогов в ознакомлении с современной теорией инновационной деятельности, в знаниях инновационных педагогических технологий. Данные запросы делают актуальным разработку программ модульных курсов повышения квалификации педагогов ДОУ. В практике реализации курсов повышения квалификации организуется работа по данному направлению с учетом образовательных запросов слушателей.

Содержание данных модулей направлено:

– на повышение инновационной культуры педагогов ДОУ;

– на освоение системы педагогических понятий (инновация, инновационная культура, педагогическая технология и пр.);

– на осмыслении инноваций как условия обеспечения качества дошкольного образования в условиях реализации ФГОС ДО ;

– на формирование у педагогов практических умений и навыков в области внедрения инноваций;

В процессе реализации содержания модулей преподаватели кафедры реализуют инноваци-

онные формы, методы и средства обучения слушателей, такие как:

– организация дискуссии по актуальным проблемам организации деятельности воспитателя с учетом требований ФГОС ДО;

– мастер-классы по представлению деятельностного подхода к организации культурных практик;

– кейс-технологии по ознакомлению с нормативными основами профессиональной деятельности;

– организация работы в небольших группах и участие в аукционе педагогических идей;

– участие слушателей в работе вебинаров ведущих ученых системы дошкольного образования.

Все это обеспечивает качественное изменение профессиональных компетенций слушателей:

– умение систематизировать научно-теоретические знания о сущности социального развития ребенка дошкольного возраста;

– готовность к освоению инновационных практик в области социокультурного развития дошкольника;

– умение конструировать педагогические инновации.

В процессе курсовой подготовки сделан акцент на использование кейс-технологий для организации проектной работы слушателей в целях повышения уровня субъектной позиции.

Проблема внедрения кейс-технологии в практику дополнительного профессионального образования в настоящее время является весьма актуальной, что обусловлено двумя тенденциями:

– первая вытекает из общей направленности развития образования, его ориентации не столько на получение конкретных знаний, сколько на формирование профессиональной компетентности, умений и навыков мыслительной деятельности, развитие способностей личности, среди которых особое внимание уделяется способности к обучению, смене парадигмы мышления, умению перерабатывать огромные массивы информации;

– вторая вытекает из развития требований к качеству специалиста, который, помимо удовлетворения требованиям первой тенденции, должен обладать также способностью оптимального поведения в различных ситуациях,

отличаться системностью и эффективностью действий в условиях кризиса.

Метод кейсов, или кейс-технология, представляет собой метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций, т. е. решение кейсов.

Кейс-технология относится к неигровым имитационным активным методам обучения. Непосредственная цель данного метода – совместными усилиями группы обучающихся проанализировать ситуацию, возникающую при конкретном положении дел, и выработать практическое решение; окончание процесса – оценка предложенных алгоритмов и выбор лучшего в контексте поставленной проблемы.

В настоящее время активные методы обучения, в том числе кейс-технологии достаточно широко применяются при профессиональной подготовке педагогов ДОУ в условиях реализации ФГОС ДО.

Использование кейс-технологии в обучении слушателей курсов повышения квалификации позволяет повысить познавательный интерес к изучаемым дисциплинам, улучшить понимание современной нормативной базы, способствует развитию исследовательских, коммуникативных и творческих навыков принятия решений. Отличительной особенностью данного метода является создание проблемной ситуации на основе фактов из реальной жизни дошкольного образовательного учреждения.

Содержание кейсов для педагогов ДОУ включает в себя:

- Кейс как тематический семинар.
- Кейс как «клуб по интересам».

Кейс как тематический семинар представляет собой не столько учебный курс, сколько структурированную подборку материалов по конкретной теме или направлению деятельности (учреждения в целом, должностного лица).

В этом случае снижается роль организационно-методического блока кейса, а также системы оценки знаний, но зато возрастает роль тьюторского сопровождения этого кейса, когда работающий с ним может обратиться за консультациями к специалисту по данному вопросу.

Соответственно, наиболее целесообразным представляется выстраивание структуры кейса в соответствии с логикой рассматриваемой темы. А так как одна и та же тема может касаться

разных работников ОУ, то и материалы кейса могут быть структурированы в соответствии с целевой аудиторией.

Кейс как «клуб по интересам» ориентирован на конкретные должности или (профессиональные) роли: кейс для педагогов, кейс для заместителей и руководителей, кейс для ОУ, ведущих инновационную деятельность и т. д.

В этом случае информационные материалы структурированы по направлениям деятельности соответствующего должностного лица, а роль тьютора становится не столько консультирующей, сколько моделирующей, так как здесь целесообразны взаимные консультации участников кейса. Задачи, решаемые в процессе реализации метода кейс-технологии:

1. Осуществление проблемного структурирования, предполагающего выделение комплекса проблем ситуации, их типологии, характеристик, последствий, путей разрешения в соответствии с требованиями ФГОС ДО к организации различных видов детской деятельности для освоения детьми содержания основной образовательной программы ДОУ.

2. Определение характеристик, структуры ситуации, ее функций, взаимодействия с окружающей и внутренней средой.

3. Установление причин, которые привели к возникновению данной ситуации, и следствий ее развертывания.

4. Диагностика содержания деятельности в ситуации, ее моделирование и оптимизация.

5. Построение системы оценок ситуации, ее составляющих, условий, последствий, действующих лиц.

6. Подготовка предсказаний относительно вероятного, потенциального и желательного будущего.

7. Выработка рекомендаций относительно поведения действующих лиц ситуации.

8. Разработка программ деятельности в данной ситуации.

Современные формы работы преподавателей, включающие организацию дискуссий по актуальным проблемам организации деятельности воспитателя с учетом требований ФГОС ДО; мастер-классы по представлению деятельностного подхода к организации культурных практик, кейс-технологии, организация работы в небольших группах и участие в аукционе педагогических идей, участие слушателей в рабо-

те вебинаров ведущих ученых системы дошкольного образования обеспечивают готовность слушателей к педагогическому сопровождению социального развития ребенка дошкольного возраста.

#### Библиографический список:

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.edu.ru/ab-minobr/mo/Data\\_13/ml155.html](http://www.edu.ru/ab-minobr/mo/Data_13/ml155.html).

2. Ильясов Д. Ф., Солодкова М. И. Особенности повышения квалификации педагогов в учреждении дополнительного профессионально-педагогического образования // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 1. – С. 64–69.

3. Ильясов Д. Ф. Организация обучения педагогов в учреждении повышения квалификации кадров // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2010. – № 2 (92). – С. 30–35.

4. Ильясов Д. Ф. Проектирование педагогических теорий / Д. Ф. Ильясов // Педагогика. – 2004. – № 9. – С. 13–21.

5. Сваталова Т. А., Яковлева Г. В. Основания отбора дополнительного профессионального образования / Т. А. Сваталова, Г. В. Яковлева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров : научно-теоретический журнал. – Челябинск, 2014. – № 1 (18). – С. 41–45.

#### References:

1. About approval of the Russian Federal State Educational Standards of preschool education: the

Ministry of Education and Science of the Russian Federation (Russian Ministry of October 17, 2013 N 1155 [Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya: prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii (Minobrnauki Rossii ot 17 oktjabrja 2013 N 1155] website: [www.edu.ru/ab-minobr/mo/Data\\_13/ml155.html](http://www.edu.ru/ab-minobr/mo/Data_13/ml155.html).

2. Iljasov D. F., Solodkova M. I. Features of teacher advanced training in the establishment of additional professional-pedagogical education // *Pedagogical Education and Science* [Osobnosti povysheniya kvalifikacii pedagogov v uchrezhdenii dopolnitel'nogo professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya // *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*], 2010, N 1, pp. 64–69.

3. Iljasov D. F. Organization of teachers' training in the establishment of advanced training // *Messenger paper of Tomsk State Pedagogical University* [Organizacija obuchenija pedagogov v uchrezhdenii povysheniya kvalifikacii kadrov // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*], 2010, N 2 (92), pp. 30–35.

4. Ilyasov D. F. *Design pedagogical theories / D. F. Ilyasov // Pedagogics* [Proektirovanie pedagogicheskikh teorij / D. F. Il'jasov // *Pedagogika*], 2004, N 9, pp. 13–21.

5. Svatalova T. A., Jakovleva G. V. Grounds for the selection of additional vocational training / T. A. Svatalova, G. V. Yakovleva // *Scientific support of a system of advanced training: the scientific and theoretical journal* [Osnovaniya otbora dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya / T. A. Svatalova, G. V. Jakovleva // *Nauchno ob-espechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov : nauchno-teoreticheskij zhurnal*]. Cheljabinsk, 2014, N 1 (18), pp. 41–45.

УДК 371.123+372.893

## Совершенствование исследовательской культуры учителя истории: теоретико-методологический аспект

Е. А. Тимохин

### Improving the research culture of history teacher: theoretical and methodological aspects

E. A. Timokhin

**Аннотация.** Социально-экономическое развитие современного государства невозможно без внедрения новых технологий, увеличения роли человеческого капитала.

Инновационное развитие экономики и социальной сферы во многом зависит от усиления роли образования в современном обществе.

В статье автор рассматривает образование и как источник новых научно-теоретических и технологических разработок, проектов, и как транслятор культурно-исторических ценностей.

Передача ценностного составляющего, по мнению автора, возможна при непрерывном и динамичном совершенствовании исследовательской культуры педагогического работника в рамках образовательного процесса.

В исследовании раскрыто значение исследовательского потенциала учителя истории. На основе изучения федеральных государственных образовательных стандартов общего и среднего образования, историко-культурного стандарта показаны механизмы совершенствования и развития исследовательских навыков учителя.

Представлен вариант совершенствования методологического инструментария учителя истории на примере одного из сложных периодов отечественной истории – XVI–XVII вв.

Показаны возможности использования материалов по истории законодательства XVI–XVII вв. в рамках курсов повышения квалификации учителей истории.

**Abstract.** Socio-economic development of the modern State is impossible without introduction of new technologies, increasing the role of human capital. Innovative development of economy and

social sphere are largely dependent on the strengthening of the role of education in modern society.

The author considers education as a source of new scientific and technological developments, projects and as a translator of cultural and historical values. According to the author, the transfer of the valuable constituent is possible in a continuous and dynamic improvement of the research culture of teaching staff as part of the educational process. The study disclosed the value of the research capacity of history teachers. On the basis of Federal State educational standards study for general and secondary education, historical and cultural standard; mechanisms of improving and developing research skills of teacher are shown. The version of improving methodological tools of history teacher on the example of toughest periods of Russian history-XVI–XVII centuries is presented. The possibilities of the materials using of the legislation history of the 16th and 17th centuries within the framework of advanced training for history teachers are shown.

**Ключевые слова:** исследовательская культура, исследовательские навыки учителя истории, базовые исследовательские навыки, федеральный государственный образовательный стандарт, историко-культурный стандарт, российское законодательство XVI–XVII вв., законодательные источники, методы исторического исследования.

**Keywords:** research culture, research skills of history teacher, basic research skills, Federal State educational standards, historical-cultural standard, Russian law of XVI–XVII centuries, legislative sources, methods of historical research.

Социально-экономическое развитие любого их современных государств – многофакторный

процесс. Развитие всех инфраструктур экономики прямо или косвенно зависит от текущего состояния всех остальных социальных институтов общества. Известно, что развитие экономики, прежде всего, определяется потребностями общества как в целом, так и отдельных социальных групп. Однако не только запросы общества определяют контуры социально-экономического развития страны. Уровень технологического развития и понимание глобальных задач социокультурного и социально-политического развития – неотъемлемые составляющие данного процесса. Они обуславливают две основных составляющих экономического развития – качество производимой продукции (товары и услуги) и мотивационную составляющую. Мотивация любого человеческого поступка, действия, как правило, зависит от тех ценностных установок, которые господствуют в обществе. Система образования в этом случае выступает в определенном смысле передающим механизмом, через который указанные ценности передаются от одного поколения к другому. Поэтому от того, насколько эффективным будет механизм передачи ценностных составляющих, во многом зависит уровень социально-экономического развития страны.

Неслучайно концепция долгосрочного социально-экономического развития страны до 2030 года в качестве необходимого условия для формирования инновационной экономики рассматривает модернизацию «системы образования, являющейся основой динамичного экономического роста и социального развития общества» [1, с. 95]. Одна из особенностей системы образования на современном этапе заключается в том, что базовыми единицами, ячейками с точки зрения государственной политики в ней выступает не только субъект в лице учителя или учащегося, а также процессы взаимодействия на всех уровнях организации образовательного процесса (ФЗ-273 ст. 4, 21–32) [2].

Поэтому трансляция культурных ценностей в рамках учебного процесса во многом зависит от профессиональной компетенции учителя-предметника. Организация образовательного процесса в современной школе предполагает, что данные ценностные установки непосредственно должны быть включены в содержание общественно-научных предметов, общественных наук, требования к преподаванию которых

содержатся в федеральных государственных стандартах общего и среднего образования, а также в перечне личностных результатов освоения обучающимися основной образовательной программы [3; 4, с. 8–10, 14–16, 19–21].

В нашем исследовании мы попытаемся рассмотреть данную проблему, проблему формирования и совершенствования исследовательской культуры учителя на примере одного из сложных на современном этапе модернизации российского образования школьных предметов – истории. Особенность преподавания отечественной истории на современном этапе заключается в том, что история России понимается как процесс развития «всех территорий, стран и народов, которые входили в состав нашего государства в соответствующие эпохи» [5]. Поэтому большая роль в учебно-исследовательской деятельности учащихся должна отводиться работе с источником и во взаимодействии с педагогом. Исторические источники достаточно разнообразны по своему типу: это могут быть летописи, дневники, кино-, фото- и фонодокументы, оцифрованные источники, одежда, предметы быта и многое другое [6, с. 146–151]. В рамках учебного процесса, как правило, учащийся работает с письменным, печатным (нарративным) источником. Поэтому специфика преподавания исторического знания в рамках основной школы во многом обуславливает характер работы с нарративным материалом, и, как следствие, роль учителя в рамках учебного процесса.

В рамках учебного процесса учитель может выступать не только как непосредственный организатор урока, его роль может сводиться и к выполнению посреднической функции, к роли «консультанта» [7]. В этом случае педагогический работник выступает помощником учащегося. Однако большое значение имеет и исследовательская работа самого педагога.

Диапазон подобной деятельности учителя достаточно широк – от применения простейших учебно-исследовательских задач в рамках урока до организации мероприятия в рамках внеурочной работы с учащимися [8, с. 244–245, 247]. Тем более что для этого существует нормативное основание. Так, согласно федеральному государственному образовательному стандарту общего образования, внеурочная деятельность «организуется по направлениям

развития личности (спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное) в таких формах, как художественные, культурологические, филологические, хоровые студии, сетевые сообщества, школьные спортивные клубы и секции, юношеские организации, научно-практические конференции, школьные научные общества, олимпиады, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики, военно-патриотические объединения и другие формы, отличные от урочной, на добровольной основе в соответствии с выбором участников образовательных отношений» [3].

Формы внеурочной деятельности в свою очередь определяются самостоятельно образовательной организацией, также согласно стандарту самостоятельно составляется и утверждается план внеурочной деятельности: в частности, для учащихся кадетских классов МОУ СОШ № 45 г. Челябинска и № 7 г. Южноуральска доступны такие виды внеурочной деятельности, как познавательная деятельность в различных формах, проблемно-ценностное общение, художественное творчество, спортивно-оздоровительная деятельность и туристско-краеведческие виды деятельности и социальное творчество на добровольной основе [9, с. 110; 3].

В своем исследовании, посвященном проблемам организации и выстраиванию внеурочной деятельности в кадетских классах, авторы Е. Ю. Жукова и Н. А. Масленникова отмечают, что результат организации внеурочной работы с учащимися это «непосредственное духовно-нравственное приобретение ребенка благодаря его участию в том или ином виде деятельности» [9, с. 110].

Результат приобретения рассматривается как воспитательный эффект, который можно проследить на трех уровнях: приобретение социальных знаний, осмысление и переживание базовых ценностей общества, получение самостоятельного социального опыта [9, с. 111].

Последняя стадия самая сложная, по мнению исследователей, так как учащиеся получают жизненный опыт, находясь за пределами «толерантного класса или кадетского корпуса, среди людей, которые не обязательно настроены к нему положительно» [9, с. 111].

При подобной работе, которая может проводиться в любой другой форме, большое значение имеет начальная стадия, когда закладываются основы

понимания исторических событий. В этом случае исследовательские навыки учителя неотделимы от непосредственно педагогических навыков. Поэтому от того, насколько развиты исследовательские навыки педагога, зависит форма подачи материала. Сама необходимость развития исследовательских навыков обусловлена наличием подобных требований, изложенных в федеральных государственных образовательных стандартах общего и среднего образования.

Портрет «выпускника основной школы», согласно федеральному государственному образовательному стандарту общего образования, в качестве одной из основных личностных характеристик выпускника выделяет наличие активной заинтересованности в познании окружающего мира, осознание ценности «труда, науки и творчества» [3].

Портрет «выпускника школы» ФГОС СО содержит порядка пяти позиций, предполагающих владение учащимся старших классов исследовательских навыков, и, как следует из анализа содержания стандарта. Данные позиции обусловлены наличием системно-деятельностного подхода в качестве методологической базы, применение которого в учебном процессе призвано обеспечить «активную учебно-познавательную деятельность учащихся» [4, с. 6–7].

Тем самым, с учетом направленности федерального государственного образовательного стандарта общего и среднего образования, исследовательские навыки учителя можно условно разделить на две группы. К первой группе можно отнести навыки исключительно учебно-методической направленности. Используя их в работе, педагог получает возможность обучить учащегося владению и грамотному использованию методов научного исследования. Ко второй группе можно отнести навыки, позволяющие педагогу организовать учебно-исследовательскую деятельность учащихся. Развитие данных навыков, прежде всего, предполагает совершенствование базовых исследовательских навыков.

В целом базовыми навыками представляется возможным обозначить те умения и навыки, без которых невозможно осуществление исследования: умение выдвинуть гипотезу и выделить проблему, знания и практика способов сбора эмпирического (фактического) материала, ана-

лиз и обобщение полученных данных, подготовка итогового продукта (отчет, доклад, научная статья, диссертация и т. д.) [10; 11, с. 106–107]. Разумеется, к базовым навыкам относятся и навыки проведения наблюдения и эксперимента, указанные навыки относятся и к естественным наукам, и к наукам социально-гуманитарным, данные методы активно применяются в социологии [12, с. 525–554, 583–604]. В частности, метод наблюдения предполагает наличие двух составляющих: наблюдатель и объект наблюдения в виде фиксируемого явления, события, процесса, группы людей или иных объектов одушевленного или неодушевленного типа [12, с. 527–528]. В рамках социально-гуманитарных наук метод наблюдения и эксперимент применяются в социологии, психологии, социальной психологии, политологии и иных смежных научных и учебных дисциплинах. Поэтому данные методы частично применимы в учебном процессе, но их применение требует наличия не только исследовательских навыков, но и возможности их применения в сочетании с педагогическими на высоком профессиональном уровне.

Поэтому посредством указанных базовых навыков учитель-исследователь способен, с одной стороны, реконструировать фрагмент исторической действительности, с другой стороны, совместно с учащимися организовать процесс более детального отслеживания тех или иных событий в рамках как учебного процесса, так и внеурочной деятельности. Важность событий может быть обусловлена как субъективной точкой зрения преподавателя, так и единой выработанной точкой зрения учителя и учащихся.

Подобная направленность исследовательской деятельности неизбежно ставит вопрос об объективности научного исследования как в целом, так и в рамках конкретного исторического исследования. Объективность научного исследования в рамках указанных базовых навыков во многом зависит от многочисленных факторов. Общеизвестным признается, что объективным может считаться только то научное исследование, при проведении которого исследователь использует несколько типов источников, руководствуясь различными принципами и подходами. При проведении исторического исследования учитель может вполне ру-

ководствоваться следующими принципами исторической науки: принцип научной объективности, принцип историзма, историко-системный, историко-интерпретационный, принцип социального подхода. Обращение к данным принципам предполагает применение как общенаучных, так и методов непосредственно исторического исследования: историко-генетический, историко-хронологический и проблемно-хронологические, метод ретроспективного анализа [13, с. 141–194]. Результат применения методов в комплексе – получение и интерпретация фактического материала, извлеченного из источников. В качестве предметной области нами был выбран период XVI–XVII вв., в частности, период правления Ивана IV Грозного. Особенность данной темы – период правления Ивана IV включен в перечень «трудных вопросов истории России» [5].

При изучении периода правления Ивана IV Грозного – это прежде всего законодательные источники как XVI, так и конца XV в.: Судебник 1497 года, Царский Судебник 1550 года и Судебник Федора Иоанновича 1589 года. Следует отметить два принципиальных момента: существует версия о существовании Судебника Василия III, что необходимо иметь в виду при анализе Царского Судебника 1550 года [14, с. 262–263]. Вторым, не менее важным обстоятельством является то, что Судебник 1589 г. предназначался не для всей Руси, но для районов Севера, Поморья. – [15, с.11; 16, с. 422]. Применение метода ретроспекции при изучении законодательства времен Ивана IV для учителя-исследователя предполагает и ознакомление с законодательными источниками XVII века. Особенность изучения данных источников в том, что это позволяет отследить процесс эволюции правовых норм. Разумеется, что внесение и обновление нормативных постановлений должно было представлять достаточно отлаженный механизм в рамках государственного управления. Собственно так это и происходило с учетом особенностей юридической техники периода. Юридическая техника предписывала использовать в основных документах, таких как царские указы, грамоты, указы, формулы вида «по нашему указу» и «пожаловали есмь» и производные от них. Подобная практика явно указывает на социально-политическую природу правовых норм, которая



также существовала на Руси: издание указа по инициативе земских соборов, привилегированных слоев общества с последующей его припиской к последней статье статейного списка законодательных вопросов, которые составлялись по мере накопления однородных дел, что соответствовало ст. 98 Царского Судебника, общие указы в этом случае рассылались во все приказы [17, с. 17, 32–34; 16, с. 176]. Для понимания подобного механизма эволюционирования норм законодательства очень важно отследить эволюцию конкретных норм права, затрагивающих более узкие вопросы. В частности это касается вопроса о преступлениях.

Одним из наиболее распространенных видов преступлений была взятка или «посул». Взятка или «посул» – должностное преступление, чей статус был закреплен уже Судебником 1497 г. [18, с. 54, 62]. Царский Судебник и Судебник 1606 г. определяют его как мотив совершения умышленного неправосудия. По оценке М. Ф. Владимирского-Буданова, само «взятничество наказывалось в связи с преступными деяниями, происшедшими из него умышленным неправосудием, подлогами, выпуском преступников» [17, с. 173; 14, с. 404–405; 15, с. 92]. Так, ст. 3 Судебника 1589 г. и Судебника 1606 г. определяют посул как один из мотивов умышленного неправосудия, ст. 4 из Царского Судебника – посул, как мотив подлога («список нарядит или дело запишет не по суду, не так, как на суде было»), а ст. 53 из Царского Судебника и Судебника 1606 г. определяют посул, как мотив для выпуска преступника: «поторопит которой недельщик татю или розбойнику по посулом, и (а) его отпустят...» [15, с. 111; 16, с. 141–142, 152]. Почти таким же образом трактует посул и Соборное Уложение 1649 г. (ст. 5–8, гл. X) [14, с. 405; 19, с. 31]. Наказание в этом случае определялось в зависимости от положения человека в социальной структуре правящего класса. Так, дьяк, вынесший несправедливое судебное решение, за посул наказывался тюремным заключением, подьячий в случае подобного решения подвергался торговой казни, т. е. битью кнутом [16, с. 142; 17, с. 193–194]. Схожий принцип определения наказания за посул со стороны судьи, будь то дьяк или подьячий, присутствует в Соборном Уложении 1649 г., также учитывается социальное положение лица [19, с. 31–32]. При этом в Уложении

вводится норма о наказании для судьи за несправедливое решение на основе «дружбы», «недружбы», «посула», при этом в разряд судей причисляет: «боярин или околничей, или думной человек, или дьяк, или иной какой судья», то есть любой чин, включая и подьячих [19, с. 31]. Вместе с тем вводились и нормы против несправедливых жалоб на судей, за которые также определялись такие наказания как битье кнутом, тройная выплата судье бесчестья, тюремное заключение [19, с. 185].

Таким образом, направленность «закона против посулов была, видимо, попыткой ликвидации одного из институтов обычного права, сохранившегося с давних времен и состоявшего в своеобразной форме (в виде посулов) вознаграждения судей. Однако в условиях централизованного государства при наличии обеспечения судей поземельным и денежным жалованьем посул переродился в обычную взятку. Если ставить вопрос таким образом, то с Уложением следует связать попытку ликвидации именно прежней системы обеспечения судей, обусловленную общими процессами централизации государственного управления – ликвидацией кормлений и т. п.» [19, с. 185]. Наличие взятки – внеправовая мотивация правового поведения населения. Несоблюдение норм права могло предполагать, что «люди, к которым оно (закон) обращается, сохраняют способность к самостоятельному руководству своим поведением, потому не могут усмотреть в его требованиях мотива для соответствующего решения» [20, с. 20]. Понимание природы данного правонарушения, равно как и остальных позволяет увидеть ряд проблем изучаемого периода более глубокого. В этой связи учителю также важно уметь показать учащемуся, что правовая норма может быть асимметричным ответом на сложившиеся социальные отношения в обществе. В частности это касается системы наказаний.

В целом наказания отражали ряд принципов: возмездие, то есть преступник лишался того, чего он лишил свою жертву; имущественные факторы (пена, продажа, конфискация, ссылка); устрашение, что отмечается и в Соборном Уложении 1649 года [14, с. 416–418; 19, с. 19, 129–131]. Предупредительный характер наказания – явление характерное для общерусского законодательства – также окончательно было закреплено в Соборном уложении 1649 года

[19, с. 21–22, 24–27, 32]. Одним из наиболее распространенных видов наказания была торговая казнь. В Судебнике 1550 г. торговая казнь применяется 16 раз, в Соборном Уложении 1649 г. – в 140 случаях, соединяясь с другими видами наказания: тюремное заключение, денежные штрафы, отстранение от должности, высылка в «украинные» города и вкупе с другими наказаниями [17, с. 194]. Законодатель подошел к этому вопросу дифференцированно: торговая казнь применялась двух видов – битье кнутом и битье батогами [17, с. 193–195]. Различие в применении наказания есть вполне закономерное проявление феодального права, когда «за одно и то же преступление лица, занимающие более высокое положение по должности или иерархической принадлежности, несли меньшее наказание, чем нижестоящие» [17, с. 195]. То есть вид наказания – показатель пребывания отдельного индивида или социальной группы в иерархии феодального общества.

Подобная иерархия наказаний уже имеет место в Судебнике 1550 года: тюремному заключению не подлежали высшие должностные лица – бояре, окольничие, казначеи, дьяки, дворецкие. Вместе с тем Царский Судебник знает категорию «жалобщиков», которые согласно ст. 8 подлежали тюремному заключению и торговой казни в случае ложного обвинения во взимании больших судебных пошли, чем положено [16, с. 143]. Это же правило проявилось в рамках норм Судебника 1589 года в ст. 11 Пространной редакции: «А которой жалобник станет бити челом на судью, а скажет, что на нем лишек пошлин взял, а сыщут, что он солгал, и того жалобника бити кнутом да вкинути в тюрьму» [16, с. 376]. Однако иерархия наказаний в царском Судебнике не столь разработанная, как в Соборном уложении 1649 года [16, с. 142–144, 150, 153, 155, 157–158]. В Соборном Уложении появляется норма, предписывающая применять битье кнутом лицу, совершившему продажу уже проданной им вотчины (гл. XVIII, ст. 34, 36) [19, с. 95]. Ничего подобного в ст. 85 Судебника 1550 года мы не видим. Подобные изменения коснулись и других сфер правоотношений (гл. XI, ст. 23–31) [19, с. 23–31]. Но все же общей закономерностью было применение данного вида наказания, как правило, к судьям и дьякам, уличенным в лихоимстве, что сопровождалось бесчесть-

ем [17, с. 196]. Торговая казнь могла соединяться с тюремным заключением, которое было окончательно закреплено Соборным Уложением, упоминается более 40 раз, в том числе и как мера охранительная, до представления поручительства, и как самостоятельный вид наказания. Но, по словам М. Ф. Владимирского-Буданова, этот вид наказания не мог получить надлежащего развития в Московском государстве из-за плохой организации системы тюремного заключения и суровых условий содержания заключенных [14, с. 421; 17, с. 197]. Другими распространенными видами наказаний были «смертная казнь, телесные наказания, тюремное заключение, ссылка, конфискация имущества, отстранение от должности и разного рода штрафы» [17, с. 190]. Вместе с тем на примере изучения системы наказаний и преступлений достаточно прослеживается ряд количественных показателей, значения которых свидетельствуют о кардинальных изменениях в системе права и государственного управления. Поэтому усиление проблемы, формирование умений более детально провести анализ и построить схему из фактического материала должно сопровождаться не только с применением соответствующих методов изучения, но и с работой с количественными показателями.

Применение историко-сравнительного и историко-генетического методов изучения дает также возможность учителю прийти к выводу: законодательство со временем усложнялось, и указы начинали противоречить друг другу, что становилось одной из причин для проведения законодательной реформы. Подобный аналитический прием и его отработка дает возможность учителю построить ряд проблемных задач в рамках урока для постановки перед учащимся данного вопроса, а также для постановки совместно с ними не менее сложного вопроса – природа и истоки коррупции в России. Актуальность данного вопроса имеет не меньшее значение, чем вопросы эволюции норм и права и техники правотворчества.

Другой особенностью законодательных источников XVI–XVII вв. можно считать тот факт, что их изучение позволяет реконструировать картину социально-экономического и политического развития страны, увидеть «скрытые» социально-политические процессы. В частности, на примере изучения законодательства

можно проследить процесс закрепощения крестьянства, который начинается в XVI в. и оформляется к концу XVII в. [21, с. 81–150]. Другая особенность, которая существенным образом может повлиять на исследовательскую работу учителя, – анализ взаимосвязей между русским средневековым правом и религией. С одной стороны, если говорить в целом, религиозное составляющее не всегда поддается количественному анализу. С другой стороны, вопросы веры в системе правосудия Русского централизованного государства в XVI–XVII вв. были неразрывно связаны с системой религиозных кодексов. В 1551 г. по итогам проведения Стоглавого собора был принят религиозный кодекс норм поведения – Стоглав, который стал одним из источников Соборного уложения 1649 г. [19, с. 142]. Поэтому особенностью русского средневекового права в XVI–XVII вв. стало тесное переплетение норм кодифицированного государственного и церковного законодательства. Однако сопоставление данных законодательных источников и религиозных кодексов и текстов – работа не только с положениями, распоряжениями, но и с базовыми понятиями, отражающими специфику не только законодательства, но и социальных отношений, социального статуса различных категорий населения, основные элементы миропонимания.

Поэтому, осуществляя анализ данных законодательных источников, педагогу следует сосредоточить свои усилия не только на анализе процесса эволюции норм законодательства и его факторов, но также и на анализе базовых нормативных понятий, которые могли выступать в определенном смысле «системой координат» правового мышления указанной эпохи. По мнению исследователя русской средневековой культуры И. В. Пашенко, «человек, живший на Руси в XIII–XVI вв., мыслил структуру государства и характер общества на основе особых понятийных структур».

К этому необходимо добавить понимание того, что категории не являются некими застывшими образованиями, они постоянно эволюционируют, постепенно сменяют друг друга, тем самым формируя новые нормы права» [22, с. 4]. Как отмечает отечественный дореволюционный исследователь права М. Ф. Владимирский-Буданов, московское государство в XVI–XVII вв.

шло по пути «узаконения обычая»: «самое законодательство старается лишь узаконить обычай. Установление произвольных норм начинается лишь с конца XVII в. Поэтому мы вправе назвать московский период временем равновесия закона и обычая» [14, с. 255]. Навыки ретроспективного анализа в сочетании с историко-генетическим методом исторического исследования позволяют проследить на примере российской исторической действительности один из основных механизмов формирования правоотношений в обществе – конструирование и внедрение в общественную жизнь правовой нормы посредством использования для этого сложившихся форм социальных отношений [23, с. 366–367].

Поэтому анализ нормативной документации учителя и учащегося должен осуществляется одновременно в двух направлениях: историко-правовом и культурно-правовом.

Формирование данных исследовательских навыков в рамках повышения квалификации возможно, как нам представляется, посредством применения групповой исследовательской работы слушателей. В этом случае применение подобных методов возможно и при изучении других периодов отечественной истории (XIX – начало XXI в.).

Реализация данной работы может ускорить процесс внедрения федеральных государственных образовательных стандартов среднего образования.

В условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов среднего общего образования по мере готовности образовательных организаций совершенствование исследовательских навыков учителей истории положительно скажутся на достижении таких результатов как представление об общем и особенном в мировой истории, навыки проектной деятельности, проведение исторической реконструкции с привлечением источников, понимание места и роли исторической науки в системе научных дисциплин, системное понимание исторических процессов [4, с. 15–16].

Совершенствование навыков ретроспективного анализа и применение историко-генетического метода исследования позволит учителю внедрить в педагогическую практику исследовательские приемы, позволяющие достичь указанных требований федерального государст-

венного образовательного стандарта среднего общего образования.

Применение исследовательских приемов, разработанных на основе сочетания указанных методов в рамках общего образования (5–9 классы), позволит добиться и усовершенствовать понимание учащимися закономерностей исторического развития в различных сферах деятельности (экономика, политика, наука, культура); получить опыт историко-культурного анализа; развить аналитические навыки, способности сопоставлять события прошлого и настоящего; давать свою оценку [3].

Развитие исследовательских умений учителя истории – сложный и динамичный процесс. Характер и содержание процесса, с одной стороны, зависят от многочисленных внешних (образовательная среда, культура, социально-экономические условия и т. д.), с другой стороны – от внутренних факторов, от нацеленности самого педагогического работника, задач, которые он для себя ставит перед собой.

Поэтому одним из основных составляющих совершенствования исследовательской культуры учителя истории в условиях введения федерального государственного образовательного стандарта общего и среднего образования, историко-культурного стандарта является постепенное и углубленное «погружение» в изучаемую проблему.

Решение данной задачи возможно на современном этапе в рамках индивидуальной научно-исследовательской деятельности.

Вместе с тем при изучении исторического нарратива, многочисленных источников достаточно сложным будет вопрос о соотношении качественных и количественных показателей: мнение и доказательная база исследователей, ученых и большой массив различных статистических данных.

В изучении событий эпохи Средневековья подобные данные историку-исследователю очень часто приходится извлекать из источников и далее подвергать тщательному сравнительному анализу с привлечением данных историографии.

Комплексное применение методик должно сочетаться с разработкой учебно-исследовательских задач для учащихся. Разработка учебно-исследовательских задач, в свою очередь, – показатель совместной работы учителя

и учащихся как в рамках учебного процесса, так и в рамках внеурочной деятельности. Поэтому формирование исследовательской культуры учителя истории и ее дальнейшее совершенствование, с одной стороны, требует совершенствования исследовательских навыков, понимания теоретико-методологических основ исследовательской деятельности, с другой стороны – необходимость развития коммуникативной культуры для успешной реализации исследовательских навыков и умений в рамках педагогического процесса.

### Библиографический список:

1. Прогноз долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года. – М., 2013 [Электронный ресурс] // Сайт Министерства экономического развития Российской Федерации. – Режим доступа: [http://economy.gov.ru/minec/activity/sections/macro/prognoz/doc20130325\\_06](http://economy.gov.ru/minec/activity/sections/macro/prognoz/doc20130325_06) (дата обращения: 04.02.2016).

2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (Контрольный текст на 11 января 2016 г.) [Электронный ресурс] // Сайт Министерства образования и науки Российской Федерации. – Режим доступа: <http://273-фз.рф/zakonodatelstvo/federalnyy-zakon-ot-29-dekabrya-2012-g-no-273-fz-ob-obrazovanii-v-rf> (дата обращения: 18.02.2016).

3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [утвержден приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897, в ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1644] [Электронный ресурс] // Сайт Министерства образования и науки Российской Федерации. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения: 18.02.2016).

4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М. : Просвещение, 2013. – 63 с.

5. Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории [Электронный ресурс] // Сайт «Российское историческое общество». – Режим доступа: <http://rushistory.org/proekty/kontsepsiya-novogo-uchebno-metodicheskogo-kompleksa-po-otechestvennoj-istorii.html> (дата обращения: 19.02.2016).

6. Источниковедение: Теория. История. Метод. Источники российской истории : учеб. пособие / под ред. И. Н. Данилевского, В. В. Кабанова, О. М. Медушевской, М. Ф. Румянцевой. – М. : РГГУ, 1998. – 701 с.
7. Коленченко Е. М. Организация учебно-исследовательской деятельности школьников [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://festival1.september.ru/articles/569355/> (дата обращения: 20.11/22.05.2015).
8. Тимохин Е. А. Учебно-исследовательская деятельность учащихся как средство достижения личностных результатов на примере изучения присоединения Западной Сибири к русскому государству (конец XVI–XVII вв.) // Проблемы культурного образования : материалы V всеросс. заоч. науч.-практ. конф. 25 мая 2015 г. – 2015. – Вып. 12. – С. 241–251.
9. Жукова Е. Ю., Масленникова Н. А. Реализация внеурочной деятельности в кадетских классах общеобразовательных учреждений в условиях внедрения ФГОС ОО // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2011. – № 3 (8). – С. 109–113.
10. Савенков А. И. Исследовательское обучение и проектирование в современном образовании [Электронный ресурс] // Сайт информационного интернет-портала «Исследователь». – Режим доступа: [http://www.researcher.ru/methods/teor/a\\_1xitfn.html](http://www.researcher.ru/methods/teor/a_1xitfn.html) (дата обращения: 01.02.2016).
11. Колмогорова С. В., Обухова Н. А. Развитие научно-исследовательских способностей у бакалавров КММИВСО // Международный журнал экспериментального образования. – 2012. – № 4–2. – С. 105–107.
12. Добренков В. И., Кравченко А. И. Методы социологического исследования : учебник / В. И. Добренков, А. И. Кравченко. – М. : ИНФРА-М, 2004. – 768 с.
13. Ковальченко И. Д. Методы исторического исследования / И. Д. Ковальченко. – М. : Наука, 1987. – 440 с.
14. Владимирский-Буданов М. Ф. Обзор истории русского права / М. Ф. Владимирский-Буданов. – М. : Территория будущего, 2005. – 800 с.
15. Смыкалин А. С. Русское законодательство конца XVI – начала XVII века: Судебник 1589 года; Судебник 1606–1607 годов : учебное пособие / А. С. Смыкалин. – Екатеринбург : Уральская государственная юридическая академия, 2005. – 156 с.
16. Судебники XV–XVI веков / под общ. ред. акад. Б. Д. Грекова. – М. – Л. : Изд-во АН СССР, 1952. – 619 с.
17. Развитие русского права в XV – первой половине XVII в. / отв. ред. В. С. Нерсисянц. – М. : Наука, 1986. – 288 с.
18. Российское законодательство X–XX веков: в 9 т. / отв. ред. А. Д. Горский. – М. : Юрид. лит., 1985. – Т. 2: Законодательство периода образования и укрепления Русского централизованного государства. – 520 с.
19. Соборное уложение 1649 года: Текст, коммент. / под ред. А. Г. Манькова. – Л. : Наука, 1987. – 448 с.
20. Ильин И. А. О сущности правосознания. – М. : Парог, 1993. – 234 с.
21. Шевченко М. М. История крепостного права в России. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1981. – 256 с.
22. Пащенко И. В. Эволюция категорий русского средневекового правосознания: философско-правовой анализ : автореф. дис.: ... канд. филос. наук : 09.00.08 / Пащенко Ирина Владимировна. – Ростов н/Д., 2008. – 25 с.
23. Мелехин А. В. Теория государства и права : учеб. / А. В. Мелехин. – М. : Маркет ДС, 2007. – 640 с.

#### References:

1. *Prediction of long-term socio-economic development of the Russian Federation for the period up to 2030* [Prognoz dolgosrochnogo social'no-jekonomicheskogo razvitija Rossijskoj Federacii na period do 2030]. М., 2013. 354 p. // Ministry of Economic Development of the Russian Federation. URL: [http://economy.gov.ru/minec/activity/sections/macro/prognoz/doc20130325\\_06](http://economy.gov.ru/minec/activity/sections/macro/prognoz/doc20130325_06) (application date: 04.02.2016).
2. Federal Law “About Education in the Russian Federation” dated December 29, 2012 N 273-FZ (Reference text of January 11, 2016) [Federal'nyj zakon “Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii” ot 29 dekabrja 2012 N 273-FZ (Kontrol'nyj tekst na 11 janvarja 2016)] // Website of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation. URL: <http://273-fz.rf/zakonodatelstvo/federalnyy-zakon-ot-29-dekabrya-2012-g-no-273-fz-ob-obrazovanii-v-rf> (application date: 18.02.2016).

3. Federal State educational standard of general education [approved by order of the Russian Ministry of 17 December 2010 N 1897 as amended. Order of the Russian Ministry of 12.29.2014 N 1644] [Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshhego obrazovaniya [utverzhen prikazom Minobrnauki Rossii ot 17 dekabrya 2010 g. N 1897, v red. Prikaza Minobrnauki Rossii ot 29.12.2014 N 1644]] // Website of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation. URL: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/543>. (application date: 18.02.2016).
4. Federal State educational standard of secondary general education / Ministry of Education and Science Russian Federation [Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obshhego obrazovaniya / M-vo obrazovaniya i nauki Ros. Federacii]. M. : Prosveshhenie, 2013. 63 p.
5. *The concept of a new educational complex about Russian history* // Website "Russian Historical Society" [Konceptsiya novogo uchebno-metodicheskogo kompleksa po otechestvennoj istorii // Sajt "Rossijskoe istoricheskoe obshhestvo"]. URL: <http://rushistory.org/proekty/kontseptsiya-novogo-uchebno-metodicheskogo-kompleksa-po-otchestvennoj-istorii.html> (application date: 19.02.2016).
6. Chronology: *Theory. History. Method. Sources of Russian history*: Proc. manual / Ed. I. N. Danilevskogo, V. V. Kabanova, O. M. Medushevskoj, M. F. Rumjancevoj [Istochnikovedenie: Teorija. Istorija. Metod. Istochniki rossijskoj istorii : ucheb. posobie / pod red. I. N. Danilevskogo, V. V. Kabanova, O. M. Medushevskoj, M. F. Rumjancevoj]. M. : Russian State University for the Humanities, 1998. 701 p.
7. Kolenchenko E. M. *Organization of teaching and research activity of pupils* [Organizacija uchebno-issledovatel'skoj dejatel'nosti shkol'nikov]. URL: <http://festival1.september.ru/articles/569355/> (application date: 20:11/22.05.2015).
8. Timohin E. A. *Teaching and research activities of students as a means of achieving personal results on an example of studying of accession of Western Siberia to the Russian State (end of XVI–XVII centuries)* // Problems of Cultural Education : reports of the V Russian Scientific-practical Conference May 25, 2015 [Uchebno-issledovatel'skaja dejatel'nost' uchashhihsja kak sredstvo dostizhenija lichnostnyh rezul'tatov na primere izuchenija prisodinenija Zapadnoj Sibiri k russkomu gosudarstvu (konec XVI–XVII vv.) // Problemy kul'turnogo obrazovaniya : materialy V vseross. zaoch. nauch.-prakt. konf. 25 maja 2015], 2015, part. 12, pp. 241–251.
9. Zhukova E. Y., Maslennikova N. A. Implementation of extracurricular activities in the cadet classes of educational institutions in the conditions of implementation of The Federal State educational standards of general education // *Scientific support of a system of advanced training* [Realizacija vneurochnoj dejatel'nosti v kadetskikh klassah obshheobrazovatel'nyh uchrezhdenij v uslovijah vnedrenija FGOS OO // Nauchnoe obespechenie sistemy povyshenija kvalifikacii kadrov], 2011, N 3(8), pp. 109–113.
10. Savenkov A. I. *Research training and design in the contemporary education* // Website information Internet portal "Explorer" [Issledovatel'skoe obuchenie i proektirovanie v sovremenom obrazovanii // Sajt informacionnogo Internet-portala "Issledovatel'"]. URL: [http://www.researcher.ru/methodics/teor/a\\_1xitfn.html](http://www.researcher.ru/methodics/teor/a_1xitfn.html) (application date: 01.02.2016).
11. Kolmogorova S. V., Obuhova N. A. Development of research abilities of undergraduate of Krasnodar Municipal Medical Institute of Higher Nursing Education // *International journal of experimental education* [Razvitie nauchno-issledovatel'skikh sposobnostej u bakalavrov KMMIVSO // Mezhdunarodnyj zhurnal jeksperimental'nogo obrazovaniya], 2012, N 4–2, pp. 105–107 or URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-nauchnoissledovatel'skikh-sposobnostey-u-bakalavrov-kmmivso> (application date: 23.02.2016).
12. Dobren'kov V. I., Kravchenko A. I. *Methods of sociological research : Textbook* [Metody sociologicheskogo issledovaniya : uchebnik]. M. : INFRA-M, 2004. 768 p.
13. Kovalchenko I. D. *Methods of historical research* [Metody istoricheskogo issledovaniya]. M. : Nauka, 1987. 440 p.
14. Vladimirskij-Budanov M. F. *Review of the history of Russian law* [Obzor istorii russkogo prava]. M., 2005. 800 p.
15. Smykalin A. S. Russian legislation of the end of XVI – early XVII century: Law in 1589; Of Law 1606–1607 years: the Textbook [Russkoe zakonodatel'stvo konca XVI – nachala XVII veka: Sudebnik 1589 goda; Sudebnik 1606–1607 godov : uchebnoe posobie]. Yekaterinburg : Ural State Law Academy, 2005., 156 p.

16. Law book of XV–XVI centuries / under total. Ed. Acad. BD Grekov [Sudebniki XV–XVI vekov / pod obshh. red. akad. B. D. Grekova], Publishing House of the Academy of Sciences of the USSR, 1952. 619 p.
17. The development of Russian law in the XV – the first half of the XVII century / Ed. V. S. Nersesyants [Razvitie russkogo prava v XV – pervoj polovine XVII v. / otv. red. V. S. Nersesyants]. M. : Nauka, 1986. 288 p.
18. Russian legislation X–XX centuries: at 9 Vol. / Ed. A. D. Gorskiy [Rossijskoe zakonodatel'stvo X–XX vekov: v 9 t. / otv. red. A. D. Gorskiy]. M. : Legal literature, 1985, Vol. 2: Legislation period of formation and consolidation of the centralized Russian state, 520 p.
19. Conciliar The Code of 1649: *The text comments.* / Ed. A. G Mankov [Sobornoe ulozhenie 1649 goda: Tekst, komment. / pod red. A. G. Man'kova], 1987. 448 p.
20. Il'in I. A. *On the essence of justice* [O sushhnosti pravosoznaniya]. M. : Rarog, 1993. 234 p.
21. Shevchenko M. M. *The history of serfdom in Russia* [Istorija krepostnogo prava v Rossii]. Voronezh, 1981. 256 p.
22. Pashhenko I. V. *Evolution of Russian medieval categories of justice: the philosophical-legal analysis* : dissertation synopsis [Jevoljucija kategorij russkogo srednevekovogo pravosoznaniya: filosofsko-pravovoj analiz : avto-ref. dis. ... kand. filosof. nauk]. Rostov-on-Don, 2008. 25 p.
23. Melehin A. V. *Theory of State and Law : Textbook* [Teorija gosudarstva i prava : ucheb]. M. : Market DS, 2007. 640 p.

УДК 372.881.1

## Языковой портфель учителя иностранного языка как средство саморегуляции профессионального роста

С. В. Тетина

### Language portfolio of foreign language teacher as means of self-regulation of professional growth

S. V. Tetina

**Аннотация.** Для соответствия всем требованиям преподавания иностранного языка, которые сегодня предъявляются учителю, необходимо заниматься самообразованием, самоконтролем и саморегуляцией. В статье рассматривается одна из моделей неформального повышения квалификации учителя иностранного языка как языковой портфель. Языковой портфель учителя иностранного языка является средством саморегуляции профессионального роста и рефлексии. Наличие рефлексивного элемента в языковом портфеле делает процесс самоконтроля осмысленным и систематичным. Учитель иностранного языка отслеживает при помощи языкового портфеля собственные успехи в области методики преподавания и языкового самосовершенствования. Самооценка владения теми или иными видами речевой деятельности основывается на международной шестиуровневой системе или ее адаптивного российского аналога, с учетом национальной специфики и отечественных традиций в области иноязычного образования.

**Abstract.** The teacher of foreign language needs to be engaged in self-education, self-monitoring and self-regulation to comply with all requirements of teaching. The article deals with one of the models of non-formal advanced training of foreign language teachers as the language portfolio. The language portfolio of foreign language teacher is a means of self-reflection and professional growth. The presence of the reflective element in the language portfolio makes self-control process meaningful and systematic. Teacher of foreign language tracks own successes in the field of teaching methodology and language cultivation with the help of the language portfolio. Different

skills of speech activity, based on the international six-tier system or its adaptive Russian counterpart, are taking into account national specificities and national traditions in the field of foreign language education.

**Ключевые слова:** языковой портфель, языковые уровни, самоконтроль рейтингового характера, средство саморегуляции, модель неформального повышения квалификации.

**Keywords:** Language portfolio, language levels, self-rating of character, means of self-regulation, models of non-formal advanced training.

Процесс модернизации российского образования обусловил изменения в школьном образовании. Изучение иностранных языков стало рассматриваться как одно из приоритетных направлений в образовании. Одним из важных направлений, указанных в стандарте педагога, является соответствие международным нормам.

Что же означает данное соответствие для учителя средней школы и, в частности, для учителя иностранного языка?

Напомним, что главной целью иноязычного образования в основной и старшей школе является формирование коммуникативной компетенции, понимаемой как готовность осуществлять иноязычное общение с носителями языка, а также приобщение к культуре стран изучаемого языка.

Обратим внимание на международную классификацию языковых уровней для понимания тех требований, которые предъявляются к учителю иностранного языка.

В международной системе уровней владения иностранным языком, применяемой для всех



европейских языков, существует 6 уровней, которые представляют собой более низкие и более высокие подуровни в классической трехуровневой системе (А, В, С). Уровень А – элементарное владение и подуровни А1 (уровень выживания) и А2 (предпороговый уровень). Для каждого уровня перечислены знания и умения во всех видах речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение и письмо). Требования, предъявляемые к выпускнику основной школы, должны соответствовать «предпороговому» уровню владения иностранным языком. Программа обучения иностранным языкам в Российских школах направлена на достижение определенных языковых уровней. Например, выпускник основной школы, сдающий экзамен по иностранному языку, должен справиться с заданиями уровня А2. Уровень В – самодостаточное владение и подуровни В1 (пороговый) и В2 (пороговый продвинутый). Выпускник средней школы (базовый уровень) должен владеть «пороговым» уровнем языка. При введении обязательного экзамена каждый выпускник средней школы обязан овладеть уровнем В1 (пороговым уровнем независимого владения языком). Что же касается выпускников, обучающихся по программам углубленного изучения иностранного языка, то уровень их владения должен соответствовать В2 (пороговому продвинутому) [1].

Таким образом, языковые уровни А1, А2, В1 и В2 – это уровни обучения иностранным языкам в школе.

Уровень владения иностранным языком предполагает определенный уровень сформированности коммуникативной компетенции и всех ее компонентов, характерных для лингвистической, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной и речевой.

Современный учитель иностранного языка должен быть конкурентоспособным, т. е. обладать достаточной квалификацией для того, чтобы подготовить участника всероссийской олимпиады школьников по предмету «Иностранный язык», что, в свою очередь, означает «вывести» своего ученика на языковой подуровень С1 (профессиональное владение).

Уровень С в языковой терминологии Совета Европы означает «свободное владение» и разделяется на два подуровня С1 (профессиональное владение) и С2 (владение в совершенстве).

Учителю иностранного языка следует помнить, что его языковой уровень должен быть как минимум на порядок выше. Если учитель иностранного языка, например, работает в основной школе (5–9 классы), то языковой уровень учителя обязан соответствовать как минимум уровню В1, т. е. на уровень выше, чем у девятиклассников (А2). Приведем данные соотношений языковых уровней в таблице.

Таблица 1

**Требования к уровню владения иностранным языком**

Экзамены		Языковой уровень	Ученик	Учитель
ГИА в форме ЕГЭ	ГИА в форме ОГЭ	А2 Предпороговый уровень	Выпускник основной школы	Минимум В1 и выше
		В1 Пороговый уровень	Выпускник средней школы (базовый уровень)	Минимум В2 и выше
		В2 Пороговый продвинутый	Выпускник средней школы (углубленный уровень)	Минимум С1 и выше
С1 Уровень профессионального владения			Участник Всероссийской олимпиады школьников по иностранному языку (региональный и заключительный этапы)	Минимум С1 или С2

Уровни владения языком, заявленные в вышеприведенной таблице, позволяют учителю иностранного языка правильно организовать траекторию самообразования и самоконтроля. Ранее автором статьи уже отмечалась необходимость самообразования: «новые требования к выпускникам... стимулируют учителей английского

языка повышать свою квалификацию, т. е. заниматься самообразованием» [2, с. 155].

Требования к уровню подготовки выпускников отражены в документах «Демоверсии, спецификации, кодификаторы 2016» по подготовке учащихся к экзамену по иностранным языкам за курс основной и средней школы [3].

Для соответствия всем тем требованиям, которые предъявляются сегодня учителю иностранного языка, необходимо постоянно заниматься самообразованием. Как справедливо отмечает Т. В. Соловьёва, «результаты образовательно-воспитательной деятельности напрямую зависят от профессионализма и общей культуры педагогов» [4, с. 77]. Профессионализм учителя иностранного языка складывается, прежде всего, из профессиональной компетенции, т. е. знания преподаваемого языка и культуры.

Немаловажной составляющей профессионализма учителя иностранного языка является коммуникативная компетенция.

На помощь учителю иностранного языка приходят «неформальные модели повышения квалификации» [5]. Одной из неформальных моделей повышения квалификации учителей иностранного языка является языковой портфель. Языковой портфель учителя иностранного языка выступает и как средство саморегуляции профессионального роста педагога, и как средство рефлексии, т. е. объективной самооценки.

Кафедра языкового и литературного образования ГБУ ДПО ЧИППКРО предлагает данную модель неформального повышения квалификации. Структура языкового портфеля учителя иностранного языка единая, а содержание разрабатывается самим учителем. Следует отметить, что наименование разделов взято из европейского языкового портфеля [6].

Структура языкового портфеля учителя иностранного языка:

1. Языковой паспорт. В данном разделе учитель иностранного языка указывает, где и когда получил языковое образование; какие языки знает и каков уровень владения ими; опыт реального использования языка/языков. Указан(ы) язык/языки, который(ые) преподает учитель, и оценка уровня владения им/ими.

2. Языковая биография. В данном разделе учитель иностранного языка описывает историю развития коммуникативных умений в че-

тырех основных видах речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение и письмо), а если учитель работает в классах с углубленным изучением, то включает и перевод; самооценку владения теми или иными видами речевой деятельности на основе международной шестиуровневой шкалы или ее адаптивного российского аналога, с учетом национальной специфики и отечественных традиций в области языкового образования. Самооценка своего языкового уровня позволяет учителю сформировать потребности в изучении или совершенствовании определенного раздела языка, проанализировать успехи и неудачи и составить индивидуальный план языкового самосовершенствования.

3. Досье. В данном разделе учитель иностранного языка документально свидетельствует о своем профессиональном и личностном росте, например, прикладывает сертификаты и удостоверения об успешном окончании курсов повышения квалификации и другие документы. Учитель отражает участие в международных проектах, программах, конкурсах и т. п.

Обязательным элементом раздела «Досье» – наличие опубликованных статей с диссеминацией опыта работы самого учителя иностранного языка в различных сборниках конференций. Самоконтроль рейтингового характера может осуществляться с помощью шкал с дескрипторами для оценки того или иного коммуникативного умения. Приведем наиболее востребованные дескрипторы для уточнения уровня владения языком, для процедуры самоконтроля. Поступательное продвижение учителя по его языковой образовательной траектории и дескрипторы, указанные в таблице 2, позволяют учителю осуществлять самоконтроль. Например, данные в таблице 2, в разделе «Учитель», в уровне В1, ориентируют учителя иностранного языка на минимально необходимый уровень для обеспечения готовности каждого ученика к сдаче обязательного экзамена.

Таблица 2

## Уровни владения иностранным языком

		Ученик	Учитель
Элементарное владение	A2	Понимаю отдельные предложения и часто встречающиеся выражения, связанные с основными сферами жизни (например, основные сведе-	Понимаю основные идеи четких сообщений, сделанных на литературном языке на разные темы, типично возникающие на работе, учебе, досуге и т. д.

		Ученик	Учитель
		ния о себе и членах своей семьи, покупках, устройстве на работу и т. п.). Могу выполнить задачи, связанные с простым обменом информации на знакомые или бытовые темы. В простых выражениях могу рассказать о себе, своих родных и близких, описать основные аспекты повседневной жизни	Умею общаться в большинстве ситуаций, которые могут возникнуть во время пребывания в стране изучаемого языка. Могу составить связное сообщение на известные или особо интересующие меня темы. Могу описать впечатления, события, надежды, стремления, изложить и обосновать свое мнение и планы на будущее
Самостоятельное владение	B1	Понимаю основные идеи четких сообщений, сделанных на литературном языке на разные темы, типично возникающие на работе, учебе, досуге и т. д. Умею общаться в большинстве ситуаций, которые могут возникнуть во время пребывания в стране изучаемого языка. Могу составить связное сообщение на известные или особо интересующие меня темы. Могу описать впечатления, события, надежды, стремления, изложить и обосновать свое мнение и планы на будущее	Понимаю общее содержание сложных текстов на абстрактные и конкретные темы, в том числе узкоспециальные тексты. Говорю достаточно быстро и спонтанно, чтобы постоянно общаться с носителями языка без особых затруднений для любой из сторон. Умею делать четкие, подробные сообщения на различные темы и изложить свой взгляд на основную проблему, показать преимущество и недостатки разных мнений
	B2	Понимаю общее содержание сложных текстов на абстрактные и конкретные темы, в том числе узкоспециальные тексты. Говорю достаточно быстро и спонтанно, чтобы постоянно общаться с носителями языка без особых затруднений для любой из сторон. Я умею делать четкие, подробные сообщения на различные темы и изложить свой взгляд на основную проблему, показать преимущество и недостатки разных мнений	Понимаю объемные сложные тексты различной тематики, распознаю скрытое значение. Говорю спонтанно, в быстром темпе, не испытывая затруднений с подбором слов и выражений. Гибко и эффективно использую язык для общения в научной и профессиональной деятельности. Могу создать точное, детальное, хорошо выстроенное сообщение на сложные темы, демонстрируя владение моделями организации текста, средствами связи и объединением его элементов

Языковой портфель учителя иностранного языка создается с учетом той цели, для которой он будет использоваться, целей и задач обучения и потребностей индивидуального самоконтроля.

Основная цель от самоконтроля, осуществляемого посредством языкового портфеля, заключается в том, что он способствует развитию рефлексии [7].

Наличие рефлексивного элемента в языковом портфеле делает процесс его ведения личностно-значимым.

Рефлексия позволяет учителю иностранного языка привнести свое осмысленное представление о собственном учении в процесс контроля и самооценки. Немаловажным в процессе

работы над языковым портфелем является систематичность и регулярность самомониторинга. Это означает достаточно последовательное отслеживание собственных успехов в области методики преподавания иностранных языков и языкового совершенствования. Языковой портфель демонстрирует стадии роста и самосовершенствования учителя иностранного языка. Значимость языкового портфеля заключается, во-первых, в повышении и поддержании мотивации совершенствования в иностранном языке (или языках) и придании этому процессу непрерывного характера; во-вторых, в предоставлении работодателям и администраторам учебных организаций наглядной и убедительной информации о достижении учителем опре-

деленного языкового уровня в рамках единых общеевропейских требований. Таким образом, инновационная модель неформального повышения квалификации «Языковой портфель учителя иностранного языка» востребована, прежде всего, самим учителем как система саморегуляции профессионального роста, а также административным аппаратом образовательной организации для осуществления контроля.

#### Библиографический список:

1. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком, Страсбург, 1986.

2. Тетина С. В. Система повышения квалификации учителей английского языка в условиях введения ФГОС ОО / С. В. Тетина // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров : научно-теоретический журнал. – 2011. – № 3 (8). – С. 155.

3. ДемOVERсии, спецификации, кодификаторы 2016 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fipi.ru/ege-i-gve-11/demoversii-specifikacii-kodifikatory> (дата обращения: 07.04.2016).

4. Соловьёва Т. В. Неформальное повышение квалификации работников образования через ассоциации педагогических работников / Т. В. Соловьёва // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров : научно-теоретический журнал. – 2014. – № 1 (18). – С. 77.

5. Ильясов Д. Ф. Особенности повышения квалификации педагогов в учреждениях дополнительного профессионально-педагогического образования / Д. Ф. Ильясов // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 1. – С. 64–69.

6. Европейский языковой портфель для России / Н. Д. Гальскова и др. – СПб. : МГЛУ ; Златоуст, 2001. – 30 с.

7. Готтлиб М. Профильное обучение студентов // TESOL журнал. – 1995. – Том 5.1. – С. 12–14.

#### References:

1. A Common European Framework of Reference for Languages Learning Teaching Asses-

sment [Obsheevropejskie kompetencii vladeniya inostrannym jazykom]. Strasbourg, 1986.

2. Tetina S. V. The advanced training system of English teachers within adoption of the Russian Federal State Educational Standard / S. V. Tetina // *Scientific support of a system of advanced training* (scientific and technical journal) [Sistema povysheniya kvalifikacii uchitelej anglijskogo jazyka v usloviyah vvedeniya FGOS OO / S. V. Tetina // Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov : nauchno-teoreticheskij zhurnal], 2011, N 3 (8), 155 p.

3. Demo, specifications, codifiers [Demoversii, specifikacii, kodifikatory], 2016, web resource: <http://fipi.ru/ege-i-gve-11/demoversii-specifikacii-kodifikatory> (application date: 07.04.2016).

4. Solovyova, T. V. Non-formal advanced training of educators through the association of teachers // *Scientific support of a system of advanced training* (scientific and technical journal) [Neformal'noe povyshenie kvalifikacii rabotnikov obrazovaniya cherez associacii pedagogicheskikh rabotnikov / T. V. Solovyova // Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov : nauchno-teoreticheskij zhurnal], 2014, N 1 (18), 77 p.

5. Ilyasov D. F. Features of teacher advanced training in institutions of additional professional-pedagogical education // *Teacher Education and Science* [Osobennosti povysheniya kvalifikacii pedagogov v uchrezhdeniyah dopolnitel'nogo professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya / D. F. Ilyasov // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka], 2010, N 1, pp. 64–69.

6. The European Language Portfolio for Russia / N. D. Galskova etc. [Evropejskij jazykovoj portfel' dlja Rossii]. St. Petersburg : Moscow State Linguistic University : Chrysostom, 2001. 30 p.

7. Gottlieb M. learning through portfolios // *TESOL Journal* [Profil'noe obuchenie studentov // TESOL zhurnal], 1995, Vol. 5.1, pp. 12–14.

## Сведения об авторах

**КУЗНЕЦОВ Андрей Николаевич**, кандидат педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков и культуроведения ФГАОУ ДПО «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», г. Москва.

**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.

**ЯКОВЛЕВА Галина Владимировна**, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой развития дошкольного образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

**ПИВОВАРОВ Александр Анатольевич**, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой информационно-технологического и физико-математического образования ИРО Кировской области, г. Киров.

**РАХМЕТОВ Рустам Рафалович**, почетный работник общего образования Российской Федерации, старший преподаватель кафедры управления, экономики и права ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

**ЛАРЮШКИН Сергей Александрович**, старший преподаватель кафедры управления, экономики и права ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

**ЧИПЫШЕВА Людмила Николаевна**, кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник Регионального центра учебно-методического и научного сопровождения введения ФГОС общего и дошкольного образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

**КИЙКОВА Надежда Юрьевна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой специального (коррекционного) образования 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.

**ТРОШКОВ Сергей Николаевич**, кандидат педагогических наук, заместитель директора по учебно-воспитательной работе МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 84», г. Челябинск.

**АНДРЮШИНА Наталья Викторовна**, специалист по учебно-методической работе лаборатории интернет-технологий ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

**БЕНКО Елизавета Вячеславовна**, младший научный сотрудник Регионального центра учебно-методического и научного сопровождения введения ФГОС общего и дошкольного образования «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

**НАУМОВА Ольга Михайловна**, доцент кафедры профессионального образования ГАОУ ПО СО «Институт развития образования», г. Екатеринбург.

---

**ЩЕДРОТКИНА Светлана Вячеславовна**, декан факультета экономики и права Московского финансово-юридического университета, г. Москва.

**КУЗНЕЦОВА Галина Николаевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Московского финансово-юридического университета, г. Москва.

**ТИМОХИН Евгений Анатольевич**, младший научный сотрудник отдела по научно-исследовательской работе ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

**ТЕТИНА Светлана Владимировна**, старший преподаватель кафедры языкового и литературного образования ГБОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

## Information about authors

**KUZNETSOV Andrey Nicolaevich**, Candidate of Pedagogic Sciences, Professor of Foreign Language and Culturology Department of Federal State Autonomous Educational Institution of Additional Professional Education “Academy of Advanced Training and Professional Retraining of Educators”, Moscow.

**VOLOBUEVA Tatiana Borisovna**, Candidate of Pedagogic Sciences, Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor, Corresponding Member of the International Academy of Pedagogical Education, Pro-Rector of Scientific and Pedagogical work of the Donetsk Regional Institute of Postgraduate Education, Ukraine, Donetsk.

**YAKOVLEVA Galina Vladimirovna**, Candidate of Pedagogic Sciences, Head of Pre-school Education Department of State Budgetary Institution of Additional Professional Education “Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators”, Chelyabinsk.

**PIVOVAROV Aleksandr Anatol’evich**, Candidate of Pedagogic Sciences, Head of the Information Technology and Physical and Mathematical Education Department of Institute of Education Development of the Kirov region, Kirov.

**RAKHMETOV Rustam Rafalovich**, Honorable Worker of General Education of the Russian Federation, Senior Lecturer of Management, Economics and Law Department of State Budgetary Institution of Additional Professional Education “Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators”, Chelyabinsk.

**LARIUSHKIN Sergey Aleksandrovich**, Senior Lecturer of Management, Economics and Law Department of State Budgetary Institution of Additional Professional Education “Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators”, Chelyabinsk.

**CHIPYSHEVA Lyudmila Nicolaevna**, Candidate of Pedagogic Sciences, Leading Scientist of the Regional Center of Educational-methodical and Scientific Support within adoption of the Russian Federal State Educational Standard of general and preschool education of State Budgetary Institution of Additional Professional Education “Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators”, Chelyabinsk.

**KIYKOVA Nadezhda Jur’evna**, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Head of the Special (correctional) Education Department of State Budgetary Institution of Additional Professional Education “Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators”, Chelyabinsk.

**ANDRYUSHINA Natalia Viktorovna**, Specialist of Educational and Methodical Work of Internet Technologies Laboratory of State Budgetary Institution of Additional Professional Education “Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators”, Chelyabinsk.

**KUZNETSOV Vyacheslav Mihajlovich**, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Head of Social and Aesthetic disciplines Department of State Budgetary Institution of Additional Professional Education “Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators”, Chelyabinsk.

**TROSHKOV Sergey Nicolaevich**, Candidate of Pedagogic Science, Deputy Director of education work of “Secondary school N 84”, Chelyabinsk.

**BENKO Elizaveta Vjacheslavovna**, Junior Researcher of the Regional Center of Educational-Methodical and Scientific Support for Adoption of the Russian Federal State Educa-

---

tional Standard of general and pre-school education of State Budgetary Institution of Additional Professional Education "Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators", Chelyabinsk.

**NAUMOVA Olga Mihajlovna**, Associate Professor of Professional Education Department of State Autonomous Educational Institution of Additional Professional Education of Sverdlovsk Region "Institute of Education Development", Ekaterinburg.

**SCHEDROTKINA Svetlana Vyacheslavovna**, Dean of Economic and Law Department of the Moscow Finance and Law University, Moscow.

**KUZNETSOVA Galina Nicolaevna**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of Pedagogic and Psychological Department of Moscow Finance and Law University, Moscow.

**TIMOHIN Eugenij Anatol'evich**, Junior Scientist of Research work Department of State Budgetary Institution of Additional Professional Education "Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators", Chelyabinsk.

**TETINA Svetlana Vladimirovna**, Senior Lecturer of Language and Literary Education Department of State Budgetary Institution of Additional Professional Education "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 самые 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.

**Редакционная коллегия** журнала состоит из специалистов в данной области (доктора и кандидаты наук, обладатели званий «Отличник народного просвещения», «Заслуженный учитель РФ»).

Материалы журнала могут оказаться полезными специалистам, научным работникам и аспирантам, интересующимся проблемами повышения квалификации кадров.

Журнал зарегистрирован в Международном регистрационном каталоге в Париже, где ему присвоен номер (ISSN 2076-8907).

Имеется свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-38201 от 26 ноября 2009 г.

Обращаем ваше внимание на то, что журнал включен в **Российский индекс научного цитирования** (РИНЦ) – национальную информационно-аналитическую систему, аккумулирующую публикации российских авторов, а также информацию о цитировании этих публикаций.

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.).*

## Требования по оформлению научной статьи

– Набор в текстовом редакторе Microsoft Word 2003 и сохраняется в формате с расширением \*.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).

## Структурность

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**. Далее дублируется английский вариант названия статьи и И. О. Фамилии автора. Затем следует **аннотация и ключевые слова** на русском и английском языке. В окончании статьи приводится **библиографический список**: вначале на русском языке, ниже – переведенный на английский язык.

## Правила оформления библиографического списка

*Библиографический список оформляется в конце статьи концевыми сносками согласно ГОСТ Р 7.0.5-2008.*

**Актуальный список используемой литературы** должен включать в себя **не менее 5 и не более 15 источников** (отсутствие ссылок на используемую (цитируемую) литературу подлежит редакторской правке и может быть отклонен редакционной коллегией в связи с отсутствием заявленных организаторами требований).

Библиографический список приводится **в порядке упоминания** по тексту статьи, а не в режиме алфавитного порядка.

Библиографический список, **переведенный на английский язык**, обязательно приводится в том же порядке упоминания.

### **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]; [10, с. 106].

#### ***В затекстовой ссылке:***

10. Бердяев Н. А. Смысл истории. – М. : Мысль, 1990. – 175 с.

### **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 примечаний (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 : Банк культ. инф., 2012. – 312 с.

**2. Документ, созданный четырьмя и более авторами, а также, если авторы не указаны, – в отсылке указывают название документа**

Нестационарная аэродинамика баллистического полета / Ю. М. Липницкий [и др.]. – М., 2003. – 176 с.

### **3. Издание, не имеющее индивидуального автора**

Демографический ежегодник России. – М. : Госкомстат России, 1996. – 557 с.

### **4. Переводное издание – 1–3 автора**

Кэмпбелл В. Ф. Международное руководство по инфаркту миокарда : [пер. с англ.]. – М. : Медицина, 1997. – 87 с.

### **5. Раздел книги – 4 и более авторов**

Трансформации в здоровье населения в 90-е годы / В. И. Стародубов, А. Е. Иванова, В. Г. Семенова и др. // Здоровье населения России в социальном контексте 90-х годов: проблемы и перспективы / [под ред. В. И. Стародубова, Ю. В. Михайловой, А. Е. Ивановой]. – М. : Медицина, 2003. – С. 26–84.

**6. Раздел отдельного тома многотомного издания, написанный одним, двумя или тремя авторами**

Акчурина Р. С. Хирургическое лечение ишемической болезни сердца и инфаркта миокарда // Болезни сердца и сосудов : руководство для врачей : В 4 т. / [под ред. Е. И. Чазова]. – М. : Медицина, 1992. – Т. 2. – С. 119–136.

### **7. Электронный ресурс**

Комплекты и содержательные линии учебников, рекомендованных (допущенных) Министерством образования Российской Федерации к использованию в образовательном процессе в общеобразовательных учреждениях на 2004/2005 учебный год: Приложение № 3 к приказу Минобразования России // Сайт газеты «Начальная школа» Издательского дома «1 сентября» [М., 2008]. – URL: <http://nsc.1september.ru/2004/17/6.htm> (дата обращения: 14.06.2008).

### **8. Библиографические ссылки на архивные документы**

Полторацкий С. Д. Материалы для «Словаря русских писателей, исторических и общественных деятелей и других лиц» // ОРРГБ. Ф. 223 (С. Д. Полторацкий). Картон 14–29.

Полторацкий С. Д. Материалы к «Словарю русских псевдонимов» И ОР РГБ. Ф. 223 (С. Д. Полторацкий). Картон 79. Ед. хр. 122. Картон 80. Ед. хр. 1–24. Картон 81. Ед. хр. 1–7.

### **9. 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.

Берестова Т. Ф. Законы формирования многоуровневой структуры информационного пространства и функции разных видов информации // Библиография. – 2009. – № 5. – С. 32–47.

### **10. Диссертация**

Меняев М. Ф. Методологические основы информатизации библиотечно-библиографических процессов : дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1994. – 504 с.

### **11. Автореферат**

Белопухов В. М. Механизмы и значение перидуральной блокады в профилактике и компенсации гемореологических нарушений : автореф. дис. ... д-ра мед. наук. – Казань, 1991. – 29 с.

### **12. Тезисы доклада 1–3 автора**

Бокерия Л. А. Хирургия сердца и сосудов на рубеже XXI века // Тезисы докладов IV Всероссийского съезда сердечно-сосудистых хирургов. – М., 1998. – С. 5.

## Пример оформления научной статьи

УДК 378.091.398

### Самообучающаяся организация как феномен и стратегия (на примере общеобразовательного учреждения)

Д. Ф. Ильясов

### Self-learning organization as a phenomenon and strategy (On the bases of study of general education institutions)

D. F. Ilyasov

**Аннотация.** Феномен самообучающейся организации рассматривается как относительно новое направление в дополнительном профессионально-педагогическом образовании, призванном компенсировать недостатки традиционно осуществляемой в общеобразовательном учреждении методической работы. Раскрываются преимущества самообучающейся организации, обобщаются положения и принципы обучения педагогов на собственном опыте... **(не менее 100 слов)!!!**

**Abstract.** The phenomenon of self-training organization is considered as relatively new direction of vocational professionally-pedagogical education, which should compensate drawbacks of methodological work implementing in institution of general education. The author reveals the advantages of self-training organization and generalizes clauses and principles of teachers' approach "learning by doing"... **(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 disciplina. Iskusstvo i praktika obuchayushcheysya organizatsii]. M., 2011. 417 p.
2. Pedler, M. *The Practice of Teaching by Doing* [Praktika obucheniya deystviem], M., 2000. 333 p.
3. Braham, B. J. *Creating of self-training organization* [Sozdanie samoobuchayushcheysya organizatsii], SPb., 2003. 121 p.
4. ....
5. ....

## Заявка на публикацию статьи

Каждая статья сопровождается заявкой, оформленной по приложенному образцу, в отдельном файле

1.	<b>Ф. И. О.</b>	
	Ф. И. О. (на англ. яз)*	
2.	<b>Ученое звание</b>	
	Ученое звание (на англ. яз)*	
3.	<b>Ученая степень</b>	
	Ученая степень (на англ. яз)*	
4.	<b>Место работы</b>	
	Место работы (на англ. яз)*	
5.	<b>Должность</b>	
	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), <b>электронный адрес</b>	
8.	<b>Название статьи</b>	
	Название статьи (на англ. яз.)*	
9.	<b>Количество страниц в статье</b>	
10.	<b>Аннотация на русском языке</b>	
	Аннотация на английском языке*	
11.	<b>Ключевые слова на русском языке</b>	
	Ключевые слова на английском языке*	
12.	<b>Раздел, в котором планируется размещение статьи</b>	

\* 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](http://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 ректора Кеспикова Вадея Николаевича, действующего на основании Устава, с одной стороны, и **автора 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 противоречит 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 временном 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](mailto: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 предоставляется:

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 Интернет.

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 предоставленному для ознакомления материалу 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](mailto: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 признается 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/journal> – «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров», зарегистрированное в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия: Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-38201 от 26 ноября 2009 г., а также зарегистрированное 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 отчеты, 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 временном промежутке раньше, чем у противоположной стороны настоящего Договора) и возникает желание на изменении статуса Договора со статуса действующий на статус расторгнутый, 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](mailto: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 Договора (только по инициативе Лицензиара), либо расторжение Договора происходит по уп-

рощенной форме, в соответствии и технологии, 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:**

**ФИО:**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Адрес:**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Паспортные данные:**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Телефон:**

\_\_\_\_\_

**Эл. почта:**

\_\_\_\_\_

**Лицензиар:**

**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,  
Красноармейская ул., д. 88.  
Тел/факс: (351) 263-89-35, (351) 263-97-46

От Лицензиата:

Ректор ГБУ ДПО ЧИППКРО

В. Н. Кеспиков / \_\_\_\_\_ /

### 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 ректора Кеспикова Вадея Николаевича, 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, Красноармейская ул., д. 88.

ОКПО 49128823, ОГРН 1037403859206  
ИНН 7447041828, КПП 745301001

##### Ректор

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» (ГБУ ДПО ЧИППКРО)

##### Лицензиар:

##### Ф. И. О.:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

##### Адрес:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

##### Паспортные данные:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

##### Телефон:

\_\_\_\_\_

##### Эл. почта:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
В.Н. Кеспиков