

ISSN 2076-8907



НАУЧНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ



научно-теоретический журнал
| сентябрь | 3 (28) 2016





НАУЧНОЕ
ОБЕСПЕЧЕНИЕ
СИСТЕМЫ
ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ
КАДРОВ

**Научно-теоретический журнал
3 (28) / 2016**



SCIENTIFIC
SUPPORT
OF A SYSTEM
OF ADVANCED
TRAINING

Scientific and theoretical journal
3 (28) / 2016

СОДЕРЖАНИЕ

Научные сообщения

Коптелов А. В. Особенности формирования внутренней системы оценки качества образования в учреждении дополнительного профессионального образования.....	5
Гарафутдинова Н. Я., Бибикова Н. А. Новые условия в прохождении государственной гражданской службы как фактор эффективности деятельности органов исполнительной власти	17
Калюжный Е. А., Напреев С. Г., Русакова Н. Л. Повышение квалификации учителей физической культуры в области медико-педагогического контроля	24
Постригач Н. О. Модернизационные аспекты повышения квалификации педагогов в Южной Европе и Украине.....	31
Почтарева Е. Ю. Ценностно-смысловая компонента в психологической структуре педагогической деятельности.....	40
Зуева Ф. А. Аспекты организации научно-исследовательской деятельности слушателей курсов в системе повышения квалификации	47
Занина Л. В. Компетентностный подход в деятельности школьного медиатора	52

Гипотезы, дискуссии, размышления

Волобуева Т. Б. Моделирование развития профессионализма педагогических кадров в системе последиplomного образования	61
Эпова Н. П. Коучинговый подход к развитию рефлексивно-субъектной позиции педагогических работников и управленческих кадров в системе повышения квалификации	73
Смирнова С. В., Киселева А. К. Потенциал системы повышения квалификации в преодолении нежелания школьных учителей принимать идеологию ФГОС	83
Богданов А. А. Формирование профессиональной компетентности педагогов, реализующих инклюзивное обучение.....	89
Ларионова М. А. Влияние уровня рефлексивности личности на профессиональную мотивацию педагога	96
Банников В. Н. Повышение квалификации учителей образовательной области «Искусство» в условиях системно-деятельностного подхода.....	102
Лепнёва О. А., Тимошко Е. А. Образовательные технологии в повышении квалификации педагогов как средство их мотивации к саморазвитию	111
Файн Т. А. Исследовательский подход – технология компетентностной парадигмы в дополнительном профессиональном образовании.....	120
Мишина М. М. Динамика развития интеллектуальной деятельности личности сформированного специалиста.....	132
Девятова И. Е. Развитие педагогического потенциала учителя в системе корпоративного обучения	138
Лаврова Г. Н. Подготовка педагогов ДОУ к организации оценки индивидуального развития дошкольника с ограниченными возможностями здоровья в рамках системы повышения квалификации	147

Исследования молодых ученых

Трофимова С. В. Повышение квалификации учителей основ религиозных культур и светской этики в процессе использования дистанционной системы обучения.....	156
--	-----

Современная школа

Тетина С. В. Методическая грамотность как часть профессиональной компетентности учителя иностранного языка	164
Зюзина Т. П. Повышение квалификации учителей начальной школы в области информационно-коммуникационных технологий как важное условие качественного образования современных школьников в условиях реализации ФГОС НОО.....	170

Сведения об авторах.....	177
Правила оформления статей для публикации в научно-теоретическом журнале «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров»	181
Форма Лицензионного соглашения с авторами научно-теоретического журнала «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров».....	188
Приложение	194

Главный редактор

В. Н. Кеспилов, 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.
Ф. Пёти, доктор социологии
Н. Кателлани, доктор латинского языка
С. В. Олефир, д-р пед. наук, доцент
А. И. Кузнецов, канд. пед. наук, доцент
Н. В. Самсонова, д-р пед. наук, профессор
Н. У. Ярычев, д-р пед. наук, 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 30.09.2016
Формат 60×84 1/8. Усл. печ. л. 22,79
Тираж 150 экз. Заказ № 12

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**

№ 3 (28) 2016

CONTENTS

Scientific reports

- Koptelov A. V.** Features of formation of internal system of education quality evaluation in institutions of additional professional education.....5
Garafutdinova N. I., Bibikova N. A. New conditions in the the passage procedure of state civil service as a factor of efficiency of executive agency activity.....17
Kalyuzhny E. A., Napreev S. G., Rusakova N. L. Advanced training of physical education teachers in the field of medical and pedagogical control.....24
Postrigach N. O. Modernization aspects of teachers' advanced training in Southern Europe and Ukraine 31
Pochtaryova E. Y. Value-semantic component in the psychological structure of pedagogical activity 40
Zueva F. A. Organization aspects of scientific research activity in the system of advanced training47
Zanina L. V. Competence-based approach in the activities of school mediator52

Hypotheses, discussion, reflection

- Volobueva T. B.** Modeling of professional development of pedagogical staff in the system of additional professional education 61
Epova N. P. Coaching approach to development of a reflexive and subjective position of pedagogical workers and managerial personnel in system of advanced training73
Smirnova S. V., Kiseleva A. K. Potential of advanced training system in overcoming of school teachers' reluctance to accept the FSES ideology 83
Bogdanova A. A. Forming of teachers' professional competence implementing inclusive education..... 89
Larionova M. A. Effect of reflexivity person level on a professional teacher motivation 96
Bannikov V. N. Advanced training of teachers of "Art" educational area in the conditions of system-activity approach.....102
Lepneva O. A., Timoshko E. A. Educational technologies in the training of teachers as a means of their motivation to self-development.....111
Fayn T. A. Research approach – technology of paradigm competency in additional professional education 120
Mishina M. M. Dynamics of intellectual activity development of personality of formed specialist132
Devyatova I. E. Development of pedagogical potential of teacher in corporate training system..... 138
Lavrova G. N. Training of PEI teachers to organize individual assessment of preschool children with disabilities within the framework of advanced training system 147

Young researchers

- Trofimova S. V.** The professional development of teachers of religious cultures bases and secular ethics in the use of remote training system 156

Modern school

- Tetina S. V.** Methodical literacy as part of professional competence of the teacher of a foreign language.....164
Zyuzina T. N. Advanced training of primary schools teachers in information and communications technology sphere – as an essential condition for education quality of modern pupils within adoption of the Russian Federal State Educational Standard.....170

- Information about the authors**177
Requirements to Text Format for Publication in the Scientific and Theoretical Journal "Scientific Support of a System of Advanced Training"181
License Agreement Form with the authors in the Scientific and Theoretical Journal "Scientific Support of a System of Advanced Training" 188
Supplement..... 194

Chief editor

V. N. Kespikov, Doctor of Pedagogic Sciences, Docent, 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. Bordet, Doctor of Psychological Sciences
S. A. Dochkin, Doctor of Pedagogic Sciences, Docent

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

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

A. I. Kuznetsov, Candidate of Pedagogic Sciences, Docent

F. Petit, Doctor of Sociological

S.V. Olefir, Doctor of Pedagogic Sciences, Docent

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

N. U. Yarychev, Doctor of Pedagogic Sciences, 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, Docent, Excellent of Public Education

I. V. Rezanovich, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor

T. V. Solov'eva, Candidate of Philological Sciences

A. A. Taradanov, Doctor of Sociological Sciences, Professor

A. V. Shcherbakov, Candidate of Pedagogic Sciences, Docent

G. V. Yakovleva, Candidate of Pedagogic Sciences, Docent

Editorial and Publishing group:

N. O. Nikolov

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

ISSN 2076-8907

"The Chelyabinsk Institute of Retraining and Advanced Training of Educators

454091, Chelyabinsk,

Krasnoarmeyskaya st, 88

© CIRATE, 2016

Научные сообщения

УДК 378.091.398

Особенности формирования внутренней системы оценки качества образования в учреждении дополнительного профессионального образования

А. В. Коптелов

Features of formation of internal system of education quality evaluation in institutions of additional professional education

A. V. Koptelov

Аннотация. В статье представлен один из подходов к формированию внутренней системы оценки качества образования (ВСОКО) в системе дополнительного профессионального образования. Дана характеристика организационной структуры ВСОКО на примере кафедры управления, экономики и права ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» (в рамках определенных компетенций). В статье отмечается, что ВСОКО кафедры управления, экономики и права разработана в логике сложившейся в институте практики по обеспечению качества образования и систематизирует управленческую деятельность на уровне кафедры в части обеспечения повышения качества реализации дополнительных профессиональных программ. На примере практической управленческой деятельности автор статьи показывает, что сформированная организационная структура ВСОКО кафедры управления, экономики и права ГБУ ДПО ЧИППКРО обеспечивает принятие и эффективное исполнение управленческих решений на уровне структурного подразделения в рамках определенных компетенций.

Abstract. The article presents one of the approaches to the formation of internal system of education quality evaluation (ISEQE) in institu-

tions of additional professional education. The characteristics of the organizational structure of ISEQE based on the example of the Department of Management, Economics and Law of State Budgetary Institution of Additional Professional Education "Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators" (within certain competencies) are presented. The article notes that ISEQE of the Department of Management, Economics and Law is designed in the logic developed in the Institute of practice to ensure the education quality and organize management activities at the department level in the part of improving the quality of implementation of additional professional programs.

On the base of example of the practical management activities the author of the article shows that the organizational structure formed ISEQE of the Department of Management, Economics and Law of State Budgetary Institution of Additional Professional Education "Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators" provides adoption and effective implementation of administrative decisions at the level of the structural unit within specific competences.

Ключевые слова: внутренняя система оценки качества образования (ВСОКО); организа-

ционная структура ВСОКО кафедры; локальные нормативные акты; дополнительные профессиональные программы; субъектная позиция слушателей.

Keywords: *internal system of education quality evaluation (ISEQE); organizational structure of ISEQE the Department; local regulations; additional professional programs; subjective position of listeners.*

Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 № 273 «Об образовании в Российской Федерации» в качестве одной из компетенций образовательной организации устанавливает обеспечение функционирования внутренней системы оценки качества образования (п. 3 ст. 28) [1]. Таким образом, в практике управления образовательными организациями, в том числе дополнительного профессионального образования, появилось новое направление деятельности – формирование, обеспечение функционирования и развития внутренней системы оценки качества. В ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» (далее – ЧИППКРО) внутренняя система оценки качества образования (далее – ВСОКО) создана и утверждена решением ученого совета от 27.12.2013 № 8/16 и закреплена соответствующим распорядительным локальным актом [2].

Организационная структура общеинститутской ВСОКО представляет собой совокупность органов самоуправления, структурных подразделений, должностных лиц, между которыми распределены полномочия и ответственность за выполнение управленческих функций по оценке качества образования и существуют регулярно воспроизводимые связи и отношения.

Организационная структура ВСОКО ЧИППКРО включает в себя следующие компоненты:

- предмет ВСОКО;
- субъекты оценивания;
- инструментарий оценивания и/или процедура оценивания;
- периодичность оценивания;
- нормы соответствия федеральным, региональным, институциональным требованиям;
- направленность управленческих решений, посредством которых корректируется система управления качеством образования [2; 3].

На уровне структурных подразделений ЧИППКРО, прежде всего на уровне кафедр, сформированы свои внутренние системы оценки качества образования, которые в совокупности составляют общеинститутскую и являются ее неотъемлемой частью. Внутренняя система оценки качества образования кафедры управления, экономики и права разработана в логике сложившейся в институте практики по обеспечению качества образования и систематизирует управленческую деятельность на уровне кафедры в части обеспечения повышения качества реализации дополнительных профессиональных программ (приложение). Организационная структура управления качеством образования кафедры управления, экономики и права разработана в соответствии с Организационной структурой внутренней системы оценки качества образования ЧИППКРО и направлена на обеспечение достижения ее основных результатов в пределах компетенции кафедры.

Целью системы оценки качества образования кафедры управления, экономики и права является систематический сбор и обработка информации о степени соответствия условий, структуры и содержания, реализуемых на кафедре дополнительных профессиональных программ: 1) установленным нормам в ЧИППКРО в соответствии с федеральными и региональными; 2) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, а также о степени достижения планируемых результатов реализации дополнительных профессиональных программ для оптимизации процесса принятия решений в области повышения качества образования на уровне кафедры.

Оценка степени соответствия установленным нормам осуществляется через соблюдение и выполнение институтских локальных нормативных актов. Локальный акт представляет собой основанный на нормах законодательства правовой документ (акт), принятый в установленном порядке компетентным органом управления организации, и регулирующий внутриорганизационные отношения.

Основным предназначением локального акта является детализация, конкретизация, дополнение, а иногда и восполнение общей правовой нормы применительно к условиям конкретной образовательной организации с учетом

особенностей и специфики трудовых отношений, образовательного процесса и иных условий [4].

Мы выделяем три комплекса локальных нормативных актов с точки зрения степени соответствия условий, структуры и содержания, реализуемых на кафедре дополнительных профессиональных программ, установленным нормам в ЧИППКРО.

Первый комплекс локальных нормативных актов по организации образовательного процесса позволяет осуществлять на уровне кафедры оценку:

- процесса организации курсов повышения квалификации и модульных курсов;
- выполнения в полном объеме плановых показателей (квоты) повышения квалификации для кафедры;
- выполнения учебного плана института;
- выполнения учебной нагрузки научно-преподавательским составом (НПС) и должностных инструкций всеми сотрудниками кафедры;
- реализации дополнительных профессиональных программ посредством проведения входной и итоговой диагностики, итоговой аттестации слушателей.

Для кафедры управления, экономики и права, также как и для всех кафедр института, получение информации по вышеназванным направлениям деятельности позволяет принимать решения о распределении нагрузки, формировании и согласовании расписаний учебных занятий, корректировки индивидуальных планов научно-преподавательского состава (далее – НПС) и др.

Второй комплекс локальных нормативных актов, утверждающих требования к структуре и содержанию дополнительных профессиональных программ, позволяет провести внутреннюю оценку реализуемых программ на предмет соответствия утвержденной структуры, с одной стороны. С другой, – сделать вывод о сформированности или несформированности не в полном объеме учебно-методических комплексов дополнительных профессиональных программ курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки, модульных курсов. Это дает возможность принимать решения о необходимости корректировки структуры и содержания реализуемых программ, рационального распределения учебно-методической на-

грузки НПС кафедры, а также о разработке и подготовке к публикации учебно-методических, методических пособий и рекомендаций, являющихся неотъемлемой частью учебно-методических комплексов реализуемых программ.

Третий комплекс локальных нормативных актов регламентирует деятельность научно-преподавательского состава и учебно-вспомогательного персонала. Он позволяет производить оценку кадровых условий реализации программ. В частности, уровня профессиональной компетентности сотрудников кафедры, качества исполнения ими должностных обязанностей, а также инструкций по нормированию, планированию и учету рабочего времени [5].

Вторая цель ВСОКО кафедры управления, экономики и права – это определение степени соответствия условий, структуры и содержания, реализуемых на кафедре дополнительных профессиональных программ потребностям физического или юридического лица, которое осуществляется через оценку выполнения договорных обязательств перед слушателями и образовательными организациями. Кафедра имеет договорные обязательства перед образовательными организациями Челябинской области по предоставлению услуг в рамках проведения бюджетных курсов повышения квалификации, профессиональной переподготовки, модульных курсов, курсов, организованных на внебюджетной основе, а также обязательства по реализации научно-прикладных проектов кафедры, реализуемых на базе образовательных организаций Челябинской области.

Выполнение третьей цели ВСОКО кафедры, направленной на достижение планируемых результатов реализации дополнительных профессиональных программ, осуществляется посредством исполнения требований локальных нормативных актов, утверждающих и регламентирующих контрольно-оценочную деятельность в рамках ВСОКО ЧИППКРО.

В частности к ним относятся локальные нормативные акты:

- о процедуре и содержании диагностики уровня субъективной позиции слушателей;
- о проведении аттестации и текущего контроля слушателей курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки;

– о процедурах и результатах проведения исследования уровня удовлетворенности слушателей организацией и содержанием курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки;

– об определении уровня проведения учебных занятий научно-преподавательским составом [3].

Результаты, получаемые в ходе проведения итоговой аттестации слушателей, диагностики уровня субъектной позиции слушателей, исследования уровня удовлетворенности слушателей организацией и содержанием курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки становятся предметом обсуждения на заседаниях кафедры и основанием для принятия управленческих решений. Так, в частности, о применении эффективных образовательных технологий обучения слушателей в рамках реализации дополнительных профессиональных программ для руководителей образовательных организаций. В сентябре 2013 г. при обсуждении вопроса на Ученом совете «О результатах проведения исследования уровня удовлетворенности организацией и содержанием курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки» была выявлена общеинститутская проблема о недостаточно сформированной субъектной позиции слушателей, обучившихся на курсах в ЧИППКРО. Мы считаем, что развитие субъектной позиции слушателей предполагает не пассивное ожидание, а активное обучение с опорой на себя, свой личностный потенциал (способность человека осознавать себя носителем знаний, воли, отношений, производить осознанный выбор и отдавать отчет в произведенном и совершенном действии). Поэтому данная проблема стала основанием для обсуждения ее на кафедре. В течение 2014 года деятельность кафедры по выполнению решения Ученого совета была выстроена следующим образом. Было принято решение о совершенствовании применения интерактивных методов обучения, в частности, посредством более активного использования достаточно известного дидактического средства как рабочие тетради для слушателей по дисциплинам программы «Менеджмент в образовании».

Основная идея была в том, что применение рабочих тетрадей будет способствовать разви-

тию профессиональной компетентности педагогических работников в их профессиональной деятельности. В тетрадях нашли отражение материалы, учебные задания и образовательные кейсы способные повысить уровень субъектной позиции слушателей и помочь в проведении собственных исследований в реальной управленческой деятельности руководителей образовательных организаций.

При формировании технических заданий и индивидуальных планов НПС на календарный год преподавателям была спланирована работа в этом направлении по учебно-методическому виду нагрузки. В процессе реализации дополнительной профессиональной программы «Менеджмент в образовании» преподаватели апробировали те задания и материалы, которые вошли в рабочие тетради, тем самым преподаватели кафедры активно использовали технологии работы со слушателями, направленные на повышение их субъектной позиции. Результатом данной работы стало в 2014 г. повышение значения индекса субъектной позиции слушателей кафедры управления, экономики и права на 15,5%, который составил 78,3%. Результаты этой работы были проанализированы и обобщены в публикациях преподавателей кафедры [6; 7].

Еще одна сторона организации кафедральной ВСОКО – это принятие решения о формировании внутрикафедральных рабочих групп, направленных на выполнение показателей программы развития института [8; 9] и решений ученого совета и учебно-методической комиссии. Так, стало уже традицией ежегодное формирование рабочих групп по достижению показателей развития кафедры.

На начало календарного года в соответствии с установленными показателями развития для кафедры осуществляется планирование их достижения не только на уровне кафедры, но и на уровне преподавателей через формирование технических заданий и индивидуальных планов на год.

В соответствии с принятыми в институте регламентами достижение показателей Программы развития ежегодно распределяется между кафедрами и структурными подразделениями. Выполнение плановых показателей отслеживается ректоратом два раза в год в ходе собеседования с заведующими кафедрами.

Итоги этой работы обсуждаются на ученом совете посредством определения рейтинга кафедр. Место в рейтинге означает степень участия каждой кафедры в достижении показателей Программы развития института.

Значительное место в кафедральной ВСОКО занимает проведение мониторинговых исследований входной и итоговой диагностик уровня профессиональной подготовки слушателей – руководителей образовательных организаций. Разработанные внутрикафедральной рабочей группой диагностический инструментарий с учетом специфики управленческой деятельности в образовательной организации, методические рекомендации по интерпретации ответов слушателей стали основанием для получения объективной картины о проблемных зонах слушателей в начале курсов повышения квалификации, а также их динамики и разрешении (или не полном разрешении) в период обучения на курсах [7; 8; 9]. Кроме того, проведение и обработка ответов на компьютерной основе позволяет оперативно не только получить обобщенный вариант об уровне профессиональной подготовки слушателей конкретной группы, но и принять своевременное управленческое решение о корректировке содержания учебных занятий, проводимых преподавателями кафедры с учетом профессионального уровня конкретных слушателей.

Еще одна рабочая группа была сформирована для подготовки методических рекомендаций для руководителей образовательных организаций «Подходы к разработке общеобразовательными организациями внутренних систем оценки качества образования». Результатом ее деятельности стали подготовленные и опубликованные методические рекомендации, которые были разработаны на основе подходов и принципов формирования ВСОКО, реализованных в ГБУ ДПО ЧИППКРО. Их универсальность позволила разработать подходы к формированию ВСОКО в общеобразовательных организациях с учетом специфики и особенностей общего образования. На основе данных методических рекомендаций образовательная организация может разработать необходимые нормативные правовые документы, регламентирующие создание и функционирование внутренней системы оценки качества образования [10]. Предложенная организационная структура ВСОКО общеобразовательным организациям позволяет обеспечить принятие управ-

ленческих решений на стратегическом и тактическом уровнях. Этот аспект нашел отражение в возможных управленческих решениях по каждому направлению ВСОКО общеобразовательных организациях. На стратегическом уровне принимаются решения по развитию на среднесрочную перспективу (2–3 года), обеспечивающих выполнение показателей развития общеобразовательной организации, а также планируемых результатов реализации основных образовательных программ общего образования.

На тактическом уровне принимаются оперативные решения (в течение четверти, семестра, полугодия), обеспечивающие ликвидацию отрицательных отклонений от планируемых и (или) желательных результатов.

Таким образом, все вышеизложенное позволяет констатировать, что сформированная организационная структура внутренней системы оценки качества образования кафедры управления, экономики и права ГБУ ДПО ЧИППКРО обеспечивает принятие и исполнение управленческих решений тактического уровня для эффективного выполнения управленческих решений стратегического уровня.

Библиографический список:

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://xn--273--84d1f.xn--plai/zakonodatelstvo/federalnyy-zakon-ot-29-dekabrya-2012-g-no-273-fz-ob-obrazovanii-v-rf> (дата обращения: 29.08.2016).
2. Локальные нормативные акты образовательной организации, реализующей дополнительные профессиональные программы : сборник документов ГБОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» / М. И. Солодкова, А. В. Коптелов и др. ; под ред. В. Н. Кеспилова. – М. : ИД «Методист», 2014. – 72 с.
3. Использование мониторингового инструментария в рамках внутренней системы оценки качества образования в дополнительном профессиональном образовании : сборник методических материалов для проведения контрольно-оценочной деятельности в рамках внутренней системы оценки качества образования ГБОУ ДПО ЧИППКРО / Ю. Ю. Баранова, И. Д. Борченко ; под ред. М. И. Солодковой. – Челябинск : ЧИППКРО, 2015. – 152 с.

4. Матвеев В. Ю. Нормативно-правовые основы деятельности образовательных учреждений. Конкурсные торги и закупки : учебно-методический комплект материалов для подготовки тьюторов / В. Ю. Матвеев, А. И. Рожков. – М. : АПК и ППРО, 2007. – 58 с.

5. Подходы к разработке локальных нормативных актов организаций дополнительного профессионального образования в условиях действия нового законодательства в сфере образования : сборник локальных актов ГБОУ ДПО ЧИППКРО / под общ. ред. М. И. Солодковой. – М. : ИД «Методист», 2014. – 68 с.

6. Абрамовских Т. А. Интерактивное обучение как условие развития субъектной позиции слушателей курсов повышения квалификации работников образования / Т. А. Абрамовских // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров : научно-теоретический журнал. – 2014. – № 2 (19). – С. 86–93.

7. Ларюшкин С. А. Формирование правовой компетентности руководителей образовательных организаций в условиях дополнительного образования / С. А. Ларюшкин, Р. Р. Рахметов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров : научно-теоретический журнал. – 2015. – № 3 (24). – С. 35–41.

8. Программа развития ГБОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» на период с 2013 по 2015 г. / под общ. ред. В. Н. Кеспилова. – Челябинск. – 2012. – 84 с.

9. Программа развития государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» на 2016–2017 годы / под общей редакцией В. Н. Кеспилова. – Челябинск : ЧИППКРО, 2016. – 60 с.

10. Подходы к разработке общеобразовательными организациями внутренних систем оценки качества образования : методические рекомендации для руководителей образовательных организаций / авторы: М. И. Солодкова, А. В. Коптелов и др. ; под. ред. В. Н. Кеспилова. – Челябинск : ЧИППКРО, 2015. – 80 с.

References:

1. Federal Law of December of 29/12/2012 N 273-FL “About Education in the Russian Federation” [Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012

N 273-FZ “Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii”] [Web resource]. Access mode: <http://xn--273-84d1f.xn--p1ai/zakonodatelstvo/federalnyy-zakon-ot-29-dekabrya-2012-g-no-273-fz-ob-obrazovanii-v-rf> (accessed date: 29/02/2016).

2. Local regulations of educational organization implementing additional professional programs. Collection of documents of State Budgetary Institution of Additional Professional Education “Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators” / M. I. Solodkova, A. V. Koptelov etc . ; edited by V. N. Kespikov [Lokal'nye normativnye акты obrazovatel'noj organizacii, realizujushhej dopolnitel'nye professional'nye programmy : sbornik dokumentov GBOU DPO “Cheljabinskij institut perepodgotovki i povysheniya kvalifikacii rabotnikov obrazovaniya”]. M. : Publishing House “Methodist”, 2014. 72 p.

3. Use monitoring instruments within the internal system of evaluating the quality of education in secondary professional education: Collection of teaching materials for control and appraisal activities within the internal quality assessment system of education of State Budgetary Institution of Additional Professional Education “Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators” / Y. Y. Baranova, I. D. Borchenko; edited by M. I. Solodkova [Ispol'zovanie monitoringovogo instrumentarija v ramkah vnutrennej sistemy ocenki kachestva obrazovaniya v dopolnitel'nom professional'nom obrazovanii : sbornik metodicheskikh materialov dlja provedeniya kontrol'no-ocenочноj dejatel'nosti v ramkah vnutrennej sistemy ocenki kachestva obrazovaniya GBOU DPO ChIPPKRO]. Chelyabinsk : CIRIPSE, 2015. 152 p.

4. Matveev V. Y., Rozhkov A. I. *Normative-legal bases of educational activity of institutions. Competitive tendering and procurement: Educational and Methodological set of materials for training tutors* [Normativno-pravovye osnovy dejatel'nosti obrazovatel'nyh uchrezhdenij. Konkursnye torgi i zakupki: Uchebno-metodicheskij komplekt materialov dlja podgotovki t'jutorov]. M. : Academy of Advanced Training and Retraining of Educators, 2007. 58 p.

5. Approaches to the development of local regulations of institutions of additional professional education in the conditions of the new legislation of education: Collection of local acts of State

Budgetary Institution of Additional Professional Education “Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators” / edited by M. I. Solodkova [Podhody k razrabotke lokal'nyh normativnyh aktov organizacij dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya v usloviyah dejstviya novogo zakonodatel'stva v sfere obrazovaniya: Sbornik lokal'nyh aktov GBOU DPO ChIPPKRO / pod obshh. red. M. I. Solodkovej]. M. : Publishing House “Methodist”, 2014. 68 p.

6. Abramovskikh T. A. *Interactive training as a condition of development of a subject position of listeners of advanced training courses for educators* // Scientific support of a system of advanced training : scientific and theoretical periodical [Interaktivnoe obuchenie kak uslovie razvitiya sub#ektnoj pozicii slushatelej kursov povysheniya kvalifikacii rabotnikov obrazovaniya // Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov : nauchno-teoreticheskij zhurnal]. Chelyabinsk, 2014, N 2 (19), pp. 86–93.

7. Lariushkin S. A., Rakhmetov R. R. *Formation of legal competence of heads of educational institutions in the conditions of an additional education* // Scientific support of a system of advanced training: scientific and theoretical periodical [Formirovanie pravovoj kompetentnosti rukovoditelej obrazovatel'nyh organizacij v usloviyah dopolnitel'nogo obrazovaniya // Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov : nauchno-teoreticheskij zhurnal]. Chelyabinsk, 2015, N 3 (24), pp. 35–41.

8. The program of development of State Budgetary Institution of Additional Professional Education “Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators” for the period from 2013 to 2015 [Programma razvitiya GBOU DPO “Cheljabinskij institut perepodgotovki i povysheniya kvalifikacii rabotnikov obrazovaniya” na period s 2013 po 2015 g.] / edited by V. N. Kespikov, Chelyabinsk, 2012. 84 p.

9. The program of development of State Budgetary Institution of Additional Professional Education “Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators” for the period from 2016 to 2017 [Programma razvitiya GBOU DPO “Cheljabinskij institut perepodgotovki i povysheniya kvalifikacii rabotnikov obrazovaniya” na period s 2016 po 2017 g.] / edited by V. N. Kespikov, Chelyabinsk : CIRIPSE, 2016. 60 p.

10. Approaches to the development of educational organization of internal systems of education quality assessment: guidelines for heads of educational institutions [Podhody k razrabotke obshheobrazovatel'nymi organizacijami vnutrennih sistem ocenki kachestva obrazovaniya : metodicheskie rekomendacii dlja rukovoditelej obrazovatel'nyh organizacij] / authors: M. I. Solodkova, A. V. Koptelov and etc edited by V. N. Kespikov, Chelyabinsk : CIRIPSE, 2015. 80 p.

**Организационная структура внутренней системы оценки качества образования
кафедры управления, экономики и права ГБУ ДПО ЧИППКРО
(в рамках определенных компетенций)**

№ п/п	Предмет оценивания	Субъект(ы) оценивания	Инструментарий оценивания / (или процедура оценивания)	Периодичность оценивания	Нормы соответствия	Направленность управленческих решений
Оценка условий реализации дополнительных профессиональных программ, реализуемых на кафедре						
I Кадровые условия						
1.1.	Непрерывное профессиональное развитие сотрудников кафедры	Заведующий кафедрой	Сопоставление с соответствующими показателями развития. Сопоставление с установленными нормами локальным нормативным актом института	2 раза в год	1. График организации дополнительного профессионального образования работников. 2. Порядок оказания поддержки реализации персонализированных программ внутрифирменно-го повышения квалификации в ГБУ ДПО ЧИППКРО	1. Ходатайство перед ректоратом о формировании, ресурсном обеспечении и реализации персонализированных программ повышения профессиональной компетентности сотрудников кафедры. 2. Определение профессиональных затруднений и потребностей преподавателей кафедры и внесение предложений в плана-график дополнительного профессионального образования педагогических работников ГБУ ДПО ЧИППКРО
1.2.	Создание условий для выполнения сотрудниками кафедры должностных обязанностей в полном объеме					
1.2.1.	Выполнение индивидуальных планов работы научно-преподавательского состава кафедры	Заведующий кафедрой / НПС кафедры	Сопоставление с утвержденными техническими заданиями НПС кафедры / собеседование с НПС кафедры	1 раз в квартал	1. Локальный нормативный акт о единой системе сбора информации. 2. Нормы времени на проведение различных видов работ профессорско-преподавательским составом ГБУ ДПО ЧИППКРО. 3. План работы кафедры на год	1. Формирование технических заданий НПС кафедры. 2. Решение заседания кафедры об утверждении индивидуальных планов НПС кафедры. 3. Корректировка индивидуальных планов НПС кафедры (по мере необходимости) на основании решения заседания кафедры
1.2.2.	Выполнение учебной нагрузки НПС кафедры	Заведующий кафедрой / НПС кафедры	Журналы учебной нагрузки ИПС. Сопоставление с учебным планом института. Сопоставление с расписанием учебных занятий курсов профессиональной переподготовки, повышения квалификации	1 раз в месяц	1. Годовой календарный график. 2. Нормы времени на проведение различных видов работ научно-преподавательским составом ГБУ ДПО ЧИППКРО	1. Согласование расписаний учебных занятий курсов профессиональной переподготовки, повышения квалификации, модульных курсов. 2. Корректировка учебной нагрузки НПС кафедры (по мере необходимости). 3. Решение заседания кафедры о степени выполнении учебной нагрузки

№ п/п	Предмет оценивания	Субъект(ы) оценивания	Инструментарий оценивания / (и/или процедура оценивания)	Периодичность оценивания	Нормы соответствия	Направленность управленческих решений
1.2.3.	Организация и проведение курсов повышения квалификации, модульных курсов	Заведующий кафедрой, специалист по УМР кафедры, ИПС кафедры	Сопоставление с учебным планом института. Сопоставление плановых показателей (квоты) повышения квалификации в календарном году. Сопоставление с расписанием учебных занятий курсов повышения квалификации, модульных курсов	В соответствии с годовым календарным графиком и расписанием занятиями	1. Положение о модульно-накопительной системе повышения квалификации. 2. Положение о порядке проведения и структуре программ стажировок. 3. Положение о привлечении тьюторов для проведения модульных курсов. 4. Положение об очно-заочной форме обучения слушателей. 5. Порядок обучения слушателей по индивидуальному учебным планам. 6. Должностная инструкция специалиста по УМР кафедры. 7. Инструкция по нормированию, планированию и учету рабочего времени работников ГБУ ДПО ЧИППКРО, замещающих должности «специалист по учебно-методической работе». 8. Локальный нормативный акт об утверждении сроков и формы отчета о проведении КПК. 9. Локальный нормативный акт о регламенте подготовки отчетных документов по дополнительным профессиональным программам профессиональной переподготовки	1. Подготовка проектов распорядительных документов об организации проведения курсов повышения квалификации, модульных курсов. 2. Заключение договоров и подписание актов выполненных работ с приглашенными преподавателями (тьюторами), сотрудниками кафедр (в рамках внебюджетной деятельности). 3. Пакет отчетных документов по итогам проведения курсов повышения квалификации, модульных курсов. 4. Протоколы временных творческих групп (в рамках внебюджетной деятельности)
2.	<i>Учебно-методические условия</i>					
2.1.	Сформированность учебного методического комплекса (УМК)	Заведующий кафедрой, ИПС кафедры	Сопоставление с формой сформированности УМК, утвержденной локальным нормативным актом	2 раза в год (апрель, октябрь)	1. Локальный нормативный акт об утверждении структуры и содержания дополнительных профессиональных программ	1. Формирование заказа и ходатайства перед ректоратом на приобретение учебно-методической литературы.

№ п/п	Предмет оценивания	Субъект(ы) оценивания	Инструментарий оценивания / (и/или процедура оценивания)	Периодичность оценивания	Нормы соответствия	Направленность управленческих решений
2.2	реализуемых дополнительных профессиональных программ курсов профессиональной переподготовки, курсов повышения квалификации, модульных курсов	Заведующий кафедрой, НПС кафедры	Сопоставление с соответствующими показателями развития кафедры в соответствии с показателями развития института	1 раз в квартал	2. Индивидуальные планы работы НПС кафедры (раздел «Учебно-методическая работа»), разработанные в соответствии с утвержденными Нормами времени на проведение различных видов работ профессорско-преподавательским составом ГБУ ДПО ЧИППКРО. 3. Локальный нормативный акт о единой системе сбора информации	2. Формирование технических заданий для НПС кафедры для разработки индивидуальных планов работы. 3. Решение заседания кафедры о внесении изменений в содержание УМК. 4. Определение перечня мероприятий в календарный план работы кафедры (раздел «Учебно-методическая работа»)
2.3	Соответствие структуры и содержания дополнительных профессиональных программ	Заведующий кафедрой, НПС кафедры	Внутренняя экспертиза структуры и содержания дополнительных профессиональных программ на	1 раз в год	1. Перечень показателей эффективности работы кафедр на календарный год по достижению показателей развития ГБУ ДПО ЧИППКРО. 2. Индивидуальные планы работы НПС кафедры (раздел «Учебно-методическая работа»), разработанные в соответствии с утвержденными Нормами времени на проведение различных видов работ профессорско-преподавательским составом ГБУ ДПО ЧИППКРО	1. Планирование на кафедре достижения показателей эффективности работы кафедр на календарный год по достижению показателей развития ГБУ ДПО ЧИППКРО. 2. Формирование внутрикафедральных рабочих групп по достижению показателей эффективности работы кафедр на календарный год по достижению показателей эффективности развития ГБУ ДПО ЧИППКРО. 3. Формирование технических заданий для НПС для разработки индивидуальных планов работы. 4. Формирование раздела «Учебно-методическая работа» календарного плана работы кафедры. 5. Внесение предложений кафедры в календарный план работы института. 6. Предоставление информации для баз данных учебно-методических материалов в соответствии с принятым локальной нормативным актом

№ п/п	Предмет оценивания	Субъект(ы) оценивания	Инструментарий оценивания / (и/или процедура оценивания)	Периодичность оценивания	Нормы соответствия	Направленность управленческих решений
	Профессиональных программ установленных требованиям		предмет соответствия требованиям, утвержденным локальным нормативным актом			<p>ленными требованиями.</p> <p>2. Формирование технических заданий для НПС для разработки индивидуальных планов работы.</p> <p>3. Формирование/корректировка раздела «Учебно-методическая работа» календарного плана работы кафедры.</p> <p>4. Согласование и предоставление на утверждение первому проректору расписаний учебных занятий курсов профессиональной переподготовки, повышения квалификации, проектов приказов о проведении модульных курсов</p>
3.	Соответствие результатов освоения слушателями дополнительных профессиональных программ планируемым результатам	Заведующий кафедрой, НПС кафедры	<p>Оценочные материалы для итоговой аттестации / итоговая аттестация</p> <p>Оценочные материалы для промежуточной аттестации / промежуточная аттестация</p>	<p>В соответствии с годовым календарным графиком и расписанием учебных занятий курсов профессиональной переподготовки, повышения квалификации, модульных курсов.</p> <p>В соответствии с индивидуальными планами преподавателей НПС кафедры</p>	<p>1. Нормы оценивания (критерии оценивания слушателей в рамках промежуточной и итоговой аттестации).</p> <p>2. Положение о текущем контроле, промежуточной и итоговой аттестации слушателей.</p> <p>3. Положение об итоговой аттестационной работе</p>	<p>1. Решение заседания кафедры об утверждении оценочных материалов промежуточной и итоговой аттестации.</p> <p>2. Внесение предложений кафедры на ученой совет об утверждении примерных тем итоговых аттестационных работ слушателей.</p> <p>3. Подготовка проектов распоряжений о выпуске слушателей и о выдаче документов установленного образца.</p> <p>4. Принятие решение о допуске слушателей к итоговой аттестации.</p> <p>5. Подготовка аналитических материалов по итогам проведения промежуточной и итоговой аттестации слушателей.</p> <p>6. Вынесение на обсуждение заседания кафедры наиболее проблемных вопросов качества подготовки слушателей.</p> <p>7. Решение заседания кафедре о внесении изменений в содержание дополнительных профессиональных</p>

№ п/п	Предмет оценивания	Субъект(ы) оценивания	Инструментарий оценивания / (и/или процедура оценивания)	Периодичность оценивания	Нормы соответствия	Направленность управленческих решений
			Входная и итоговая диагностика		1. Нормы интерпретации результатов входной и итоговой аттестации	<p>программ по итогам анализа результатов промежуточной и итоговой аттестации слушателей</p> <p>1. Внесение предложений кафедры на утверждение учебного совета материалов входной и итоговой аттестации.</p> <p>2. Подготовка аналитических материалов по итогам проведения входной и итоговой аттестации слушателей.</p> <p>3. Решение заседания кафедре о внесении изменений в содержание дополнительных профессиональных программ по итогам анализа результатов входной и итоговой аттестации слушателей.</p>
			Оценочный лист по определению уровня проведения учебных занятий. Взаимопосещение/посещение заведующим кафедрой учебных занятий НПС кафедры Оценочный лист по определению уровня проведения учебных занятий. Самооценивание учебных занятий НПС кафедры		1. Нормы, установленные в институте, по определению уровня проведения учебных занятий НПС кафедры	<p>1. Решение о переходе НПС кафедры на другие образовательные технологии обучения слушателей.</p> <p>2. Ходатайство перед ректоратом о направлении НПС кафедры на повышение квалификации по актуальным вопросам преподаваемых учебных дисциплин и отдельных тем образовательных программ</p>

УДК 351.004

Новые условия в прохождении государственной гражданской службы как фактор эффективности деятельности органов исполнительной власти

Н. Я. Гарафутдинова, Н. А. Бибикова

New conditions in the the passage procedure of state civil service as a factor of efficiency of executive agency activity

N. I. Garafutdinova, N. A. Bibikova

Аннотация. На сегодняшний день в системе управления государственной службой Российской Федерации можно выделить ряд проблем: концептуальная неопределенность федеральной и региональной систем управления государственной службой, отсутствие специального органа управления, недостаточный уровень технологий управления персоналом государственной службы и т. д. Это во многом позволяет определить управление государственной службой как еще весьма неэффективную систему. Одним из основных направлений совершенствования системы государственного управления в Российской Федерации является повышение эффективности деятельности государственных структур. Одним из критериев оценки деятельности органов исполнительной и муниципальной власти является эффективность работы и уровень подготовки кадрового состава служащих. С июля 2016 года внесены значимые изменения в порядок прохождения государственной гражданской службы, и каждый федеральный орган исполнительной власти и государственный внебюджетный фонд обязаны устанавливать показатель эффективности деятельности в сфере удовлетворенности граждан качеством предоставления государственных услуг своих территориальных подразделений и ежегодно повышать его.

Abstract. Currently the administration system of state service of the Russian Federation can identify a number of problems: conceptual uncertainty of Federal and regional systems for the administration of the state service, the lack of a special

control, low level of technologies of personnel management state service, etc. It largely allows determining the management of state service is still very inefficient system. One of the main directions of improving of state administration system in the Russian Federation is increase of efficiency of state structures activity. One of the criteria of assessment of executive agency activity and municipal authorities is the quality of work and level of training of the staff state employees. Since July 2016 significant changes in the passage procedure of state service are made and each Federal agency of executive power and state extra-budgetary fund shall establish a measure of effectiveness in the sphere of citizens' satisfaction with quality of public services in its territorial units and annually increase it.

Ключевые слова: государственная гражданская служба, руководители, служащие, органы исполнительной власти, требования к замещению должностей, образовательный уровень государственных служащих, требования к системе дополнительного образования государственных служащих.

Keywords: state civil service, managers, employee, executive agency, requirements for filling posts, education level of state employees, requirements for the additional education system of state employees.

В ходе формирования и развития государственной службы в Российской Федерации, начиная с середины 90-х годов, происходят изменения, приоритетными и стратегически важными

направлениями которых была определена необходимость создания системы управления государственной службой. За этот сравнительно небольшой период был принят целый ряд федеральных законов, президентских указов, а также концепций и программ, предполагающих, в частности, организацию системы управления государственной службой. В нормативных актах и научной литературе утверждаются понятия «орган управления государственной службой», «система управления государственной службой». Появление специальных государственных органов – Совета по вопросам государственной службы при Президенте РФ и Совета по кадровой политике при Президенте РФ, а также Управления по вопросам государственной службы в составе Администрации Президента РФ – позволило сделать определенный шаг в процессе формирования российской организационной модели управления государственной службой.

Тем не менее, в системе управления государственной службой Российской Федерации существуют серьезные проблемы: концептуальная неопределенность федеральной и региональной систем управления государственной службой, отсутствие специального органа управления, недостаточный уровень технологий управления персоналом государственной службы и т. д. Это во многом позволяет определить управление государственной службой как еще весьма неэффективную систему.

Кроме того, актуальность темы обусловлена недостаточностью научных исследований, посвященных проблемам построения организационной модели управления государственной службой в Российской Федерации и повышения ее эффективности. Все это актуализирует необходимость создания эффективной модели управления государственной службой в Российской Федерации.

Эффективность органов исполнительной и муниципальной власти повсеместно находит отражение в ежегодных аналитических отчетах, представляемых по итогам их деятельности в соответствии с разработанными критериями и механизмами оценки. Одним из критериев оценки является эффективность работы и уровень подготовки кадрового состава служащих. С июля 2016 года внесены значимые изменения в порядок прохождения государственной граждан-

данской службы. Так, вступившие в силу Федеральные законы от 30 июня 2016 г. № 224-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон „О государственной гражданской службе Российской Федерации“» [1] и Федеральный закон «О муниципальной службе в Российской Федерации» [2] установили новые требования к уровню образования государственных служащих в зависимости от категории должностей. Так, для замещения должностей гражданской службы категорий «руководители», «помощники (советники)», «специалисты» высшей и главной групп должностей необходимо наличие высшего образования не ниже уровня специалитета или магистратуры. Исключения коснутся только граждан, получивших образование до 29 августа 1996 года и претендующих на замещение таких должностей, а также гражданских служащих, уже получивших образование не выше бакалавриата и назначенные на такие должности до 1 июля текущего года. Кроме того, установлено, что для руководителей, помощников ведущей группы должностей, для специалистов ведущей и старших групп, а также для обеспечивающих специалистов главной и ведущей групп должностей гражданской службы обязательно наличие высшего образования. Ранее законом не было установлено, что наличие такого образования обязательно (ч. 3 ст. 12 Федерального закона от 27 июля 2004 г. № 79-ФЗ «О государственной гражданской службе Российской Федерации») [3]. Третья категория – обеспечивающие специалисты старшей и младшей групп должностей теперь должны иметь профессиональное образование (ранее в число квалификационных требований к ним входило наличие среднего образования, и также не было установлено, что это обязательно (ч. 4 ст. 12 закона о гражданской службе). Таким образом, требования для вновь поступающих на государственную гражданскую службу и тех, кто проходит государственную службу в должности руководителя, заметно ужесточились. Так, занять руководящие должности государственной гражданской службы смогут только специалисты и магистры, а для остальных, несомненно, потребуется повышение уровня образования претендентов через систему дополнительного образования, требования к которой также поменялись в связи с изданием Постановления Правительства Рос-

сийской Федерации от 02.06.2016 № 494, в котором обновлены требования к профессиональной переподготовке и повышению квалификации и стажировке государственных гражданских служащих Российской Федерации [4], а также дополнительного разъяснения Федеральной службы по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека (Роспотребнадзор) от 20.06.2016 № 01, 7779-16-32 «О внесении изменений в государственные требования к профессиональной подготовке и повышению квалификации государственных гражданских служащих Российской Федерации» [5]. В соответствии с данными документами внесены изменения в ранее действующее Постановление Правительства РФ от 06.05.2008 № 362 «Об утверждении государственных требований к профессиональной переподготовке и повышению квалификации государственных гражданских служащих Российской Федерации», в соответствии с которым лимитировалось количество обучающихся в каждой группе и объем часов профессиональной переподготовки государственных гражданских служащих [6]. В соответствии с принятыми изменениями установлено, что профессиональная переподготовка и повышение квалификации гражданских служащих осуществляются с отрывом и без отрыва от службы, в том числе возможно и с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, а объем аудиторной учебной нагрузки гражданских служащих определяется дополнительной профессиональной программой. Кроме того, постановлением четко определено, что минимально допустимый срок освоения программы профессиональной подготовки для гражданских служащих не может быть менее 500 часов, а повышение квалификации не менее 16 часов. Таким образом, четко определены требования к уровню образования и объемам часов для его получения, что потребуется работающим государственным гражданским служащим как для прохождений квалификационного экзамена на очередной классный чин, так и для прохождения процедуры аттестации и, безусловно, при занятии более высокой группы должностей при назначении или прохождении конкурсного отбора.

Для должностных лиц и муниципальных служащих требования к специальности и на-

правлению подготовки кандидата на муниципальную службу в соответствии с принятыми в законодательстве изменениями могут определяться представителем работодателя.

Федеральным законом введено новое требование к гражданам, претендующим на замещение должностей государственной гражданской службы или муниципальной службы, а также к государственным гражданским и муниципальным служащим, уже работающим в структурах. Указанные категории граждан достоверно должны предоставлять работодателю сведения о сайтах или страницах в интернете, на которых они размещали общедоступную информацию, а также данные, позволяющие их идентифицировать за определенное количество времени. Постановлением внесены изменения, касающиеся организации дополнительного профессионального образования гражданских служащих за пределами территории Российской Федерации, которое организуется в целях приобретения ими знаний о зарубежном опыте государственного управления и овладения новыми профессиональными умениями и навыками, необходимыми для выполнения служебных обязанностей на высоком уровне.

Согласно принятому документу обучение за рубежом осуществляется в соответствии с международными договорами и на основе договоров, заключаемых государственным органом по управлению государственной службой с определенной в соответствии с законодательством Российской Федерации о контрактной системе в сфере закупок товаров, работ, услуг для обеспечения государственных и муниципальных нужд организацией, осуществляющей образовательную деятельность по дополнительным профессиональным программам, таким образом, вступает в действие Федеральный закон № 44, в соответствии с которым данная организация должна быть победителем конкурса, аукциона на предоставление таких образовательных услуг [7].

Кроме того, в 2016 году произошли изменения, регламентирующие пенсионное обеспечение и процедуру выхода на пенсию государственных служащих. Так, 23 мая Государственной Думой Российской Федерации принят Федеральный Закон № 143-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части увеличения пенси-

онного возраста отдельным категориям граждан», который поменял порядок выхода на пенсию и процедуры назначения доплат за выслугу лет [8]. В федеральный закон «О государственном пенсионном обеспечении в Российской Федерации» внесены изменения, предусматривающие поэтапное увеличение с 1 января 2017 года минимального стажа гражданской службы, дающей право на пенсию за выслугу лет с 15 до 20 лет и увеличение пенсионного возраста до 65 лет для мужчин, и 63 года – для женщин. Увеличен и минимальный стаж госслужбы, по достижении которого чиновник вправе претендовать на пенсию по выслуге лет. Напомним, сегодня он составляет 15 лет (п. 1 ст. 7 Федерального закона от 15 декабря 2001 г. № 166-ФЗ «О государственном пенсионном обеспечении в Российской Федерации») [9]. Он также будет повышаться постепенно – на полгода каждый год, начиная с 2017 года. А с 2020 года и в последующие годы такой стаж будет составлять 20 лет.

Новые правила начнут действовать с 1 января 2017 года. При этом поправки не затронут тех, кто уже получил к настоящему моменту право на пенсию за выслугу лет или получит его до указанной даты, что, несомненно, окажет влияние и на продолжительность работы действующего состава государственных и муниципальных служащих и необходимость повышения их образовательного уровня для достижения требуемой квалификационной характеристики.

На сегодняшний день одним из основных направлений совершенствования системы государственного управления в Российской Федерации является повышение эффективности деятельности государственных структур. В целях внедрения механизма оценки, предусмотренного Указом Президента Российской Федерации от 07 мая 2012 года № 601 «Об основных направлениях совершенствования системы государственного управления» Минэкономразвития России была проведена ревизия всех функций государственных учреждений, на основе которой созданы механизмы оценки гражданами эффективности деятельности руководителей территориальных органов, федеральных органов исполнительной власти (их структурных подразделений), руководителей территориальных органов государственных внебюджетных

фондов (их региональных отделений) [10]. В настоящее время проводится работа по их внедрению в соответствии с постановлением Правительства Российской Федерации от 12 декабря 2012 г. № 1284 «Об оценке гражданами эффективности деятельности руководителей территориальных органов федеральных органов исполнительной власти (их структурных подразделений) с учетом качества предоставления ими государственных услуг, а также о применении результатов указанной оценки как основания для принятия решения о досрочном прекращении исполнения соответствующими руководителями своих должностных обязанностей» [11].

Данным постановлением было предусмотрено проведение оценки эффективности деятельности руководителей территориальных федеральных органов исполнительной власти (их структурных подразделений) путем сбора мнений граждан о качестве наиболее массовых и социально значимых государственных услуг. Каждый федеральный орган исполнительной власти и государственный внебюджетный фонд обязан устанавливать показатель эффективности деятельности в сфере удовлетворенности граждан качеством предоставления государственных услуг своих территориальных подразделений и ежегодно повышать его.

Библиографический список:

1. Федеральный закон от 30.06.2016 № 224-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон „О государственной гражданской службе Российской Федерации“» [Электронный ресурс] // Сайт «КонсультантПлюс». – Режим доступа: <https://rg.ru/2016/07/04/municipal-dok.html> (дата обращения: 01.08.2016).
2. Федеральный закон от 02 марта 2007 г. № 25-ФЗ «О муниципальной службе в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Сайт «КонсультантПлюс». – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_66530/ (дата обращения: 01.08.2016).
3. Федеральный закон от 27 июля 2004 г. № 79-ФЗ «О государственной гражданской службе Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Сайт «КонсультантПлюс». – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_48601/ (дата обращения: 01.08.2016).

4. Постановление Правительства РФ от 02.06.2016 № 494 «О внесении изменений в постановление Правительства Российской Федерации от 06 мая 2008 г. № 362» [Электронный ресурс] // Сайт «КонсультантПлюс». – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_199121/ (дата обращения: 01.08.2016).

5. Письмо Роспотребнадзора от 20.06.2016 № 01/7779-16-32 «О внесении изменений в государственные требования к профессиональной переподготовке и повышению квалификации государственных гражданских служащих Российской Федерации». [Электронный ресурс] // Сайт «КонсультантПлюс». – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_199808/ (дата обращения: 01.08.2016).

6. Постановление Правительства РФ от 06.05.2008 № 362 «Об утверждении государственных требований к профессиональной переподготовке и повышению квалификации государственных гражданских служащих Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Сайт «КонсультантПлюс». – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_76824/ (дата обращения: 01.08.2016).

7. Федеральный закон от 05.04.2013 № 44-ФЗ (ред. от 03.07.2016) «О контрактной системе в сфере закупок товаров, работ, услуг для обеспечения государственных и муниципальных нужд» [Электронный ресурс] // Сайт «КонсультантПлюс». – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_144624/ (дата обращения: 01.08.2016).

8. Федеральный закон от 23 мая 2016 г. № 143-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части увеличения пенсионного возраста отдельным категориям граждан» [Электронный ресурс] // Сайт «КонсультантПлюс». – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_198199/ (дата обращения: 01.08.2016).

9. Федеральный закон от 15 декабря 2001 г. № 166-ФЗ «О государственном пенсионном обеспечении в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Сайт «КонсультантПлюс». – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34419/ (дата обращения: 01.08.2016).

10. Указ Президента Российской Федерации от 07 мая 2012 года № 601 «Об основных направлениях совершенствования системы государст-

венного управления» [Электронный ресурс] // Сайт «КонсультантПлюс». – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_129336/ (дата обращения: 01.08.2016).

11. Постановление Правительства РФ от 12 декабря 2012 года № 1284 (в редакции постановления Правительства РФ от 06.03.2015 № 197) «Об оценке гражданами эффективности деятельности руководителей территориальных органов федеральных органов исполнительной власти (их структурных подразделений) и территориальных органов государственных внебюджетных фондов (их региональных отделений) с учетом качества предоставления ими государственных услуг, а также о применении результатов указанной оценки как основания для принятия решений о досрочном прекращении исполнения соответствующими руководителями своих должностных обязанностей» [Электронный ресурс] // Сайт «КонсультантПлюс». – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_139281/ (дата обращения: 01.08.2016).

12. Приказ Минэкономразвития России от 03 июля 2015 г. № 435 «Об утверждении методических рекомендаций по внедрению системы оценки гражданами эффективности деятельности руководителей территориальных органов федеральных органов исполнительной власти (их структурных подразделений) и территориальных органов государственных внебюджетных фондов (их региональных отделений)» [Электронный ресурс] // Сайт «КонсультантПлюс». – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_183803/ (дата обращения: 01.08.2016).

References:

1. The Federal Law of 30/06/2016 N 224-FZ “About Amendments in the Federal Law” *“About State Civil Service of the Russian Federation”* [Federal'nyj zakon ot 30.06.2016 N 224-FZ “O vnesenii izmenenij v Federal'nyj zakon “O gosudarstvennoj grazhdanskoj sluzhbe Rossijskoj Federacii”] [Web resource] // Website “ConsultantPlus”. Access mode: <https://rg.ru/2016/07/04/> / Municipal (accessed date: 01/08/2016)/.

2. The Federal Law of 02/03/2007 N 25-FZ “About Municipal Service in the Russian Federation” [Federal'nyj zakon ot 2 marta 2007 g. N 25-FZ “O municipal'noj sluzhbe v Rossijskoj Federacii”] [Web resource] // Website “Consultant Plus”. Access mode: <http://www.consultant.ru/>

document/cons_doc_LAW_66530 (accessed date: 01/08/2016).

3. The Federal Law of 27/07/2004 N 79-FZ “About State Civil Service of the Russian Federation” [Federal'nyj zakon ot 27 ijulja 2004 g. N 79-FZ “O gosudarstvennoj grazhdanskoj sluzhbe Rossijskoj Federacii”] [Web resource] // Website “ConsultantPlus”. Access mode: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_48601/ (accessed date: 01/08/2016).

4. Russian Federation Government Resolution of 2/6/2016 N 494 “About Amendments in the Resolution of the Russian Government dated by 6/05/ 2008 N 362” [Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 02.06.2016 N 494 “O vnesenii izmenenij v postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 6 maja 2008 g. N 362”] [Web resource] // Website “ConsultantPlus”. Access mode: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_199121/ (accessed date: 01/08/2016).

5. Letter of Federal Service for Surveillance on Consumer Rights Protection and Human Wellbeing dated by 06/20/2016 N 01 / 7779-16-32 “About amendments in the state requirements for professional retraining and advanced training of state civil employee of the Russian Federation” [Pis'mo Rospotrebnadzora ot 20.06.2016 N 01/7779-16-32 “O vnesenii izmenenij v gosudarstvennye trebovanija k professional'noj perepodgotovke i povysheniju kvalifikacii gosudarstvennyh grazhdanskih sluzhashhih Rossijskoj Federacii”] [Web resource] // Website “ConsultantPlus”. Access mode: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_199808 (accessed date: 01/08/2016).

6. Russian Federation Government Decree of 06/05/2008 N 362 “About approval of the state requirements for professional retraining and advanced training of state civil employee of the Russian Federation” [Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 06.05.2008 N 362 “Ob utverzhdenii gosudarstvennyh trebovanij k professional'noj perepodgotovke i povysheniju kvalifikacii gosudarstvennyh grazhdanskih sluzhashhih Rossijskoj Federacii”] [Web resource] // Website “ConsultantPlus”. Access mode: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_76824 (accessed date: 01/08/2016).

7. The Federal Law of 05/04/2013 N 44-FZ (ed. by 07/03/2016) “About contract system in the procurement of goods, works and services for state

and municipal needs” [Federal'nyj zakon ot 05.04.2013 N 44-FZ (red. ot 03.07.2016) “O kontraktnoj sisteme v sfere zakupok tovarov, rabot, uslug dlja obespechenija gosudarstvennyh i municipal'nyh nuzhd”] [Web resource] // Website “ConsultantPlus”. Access mode: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_144624 (accessed date: 01/08/2016).

8. The Federal Law of 23/05/2016 N 143-FZ “About Amendments in Certain Legislative Acts of the Russian Federation in terms of increasing the retirement age to certain categories of citizens” [Federal'nyj zakon ot 23 maja 2016 g. N 143-FZ “O vnesenii izmenenij v otдел'nye zakonodatel'nye akty Rossijskoj Federacii v chasti uvelichenija pensionnogo vozrasta otдел'nym kategorijam grazhdan”] [Web resource] // Website “Consultant Plus”. Access mode: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_198199 (accessed date: 01/08/2016).

9. The Federal Law of 15/12/2001 N 166-FZ “About State Pension benefits in the Russian Federation” [Federal'nyj zakon ot 15 dekabrja 2001 g. N 166-FZ “O gosudarstvennom pensionnom obespechenii v Rossijskoj Federacii”] [Web resource] // Website “ConsultantPlus”. Access mode: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34419 (accessed date: 01/08/2016).

10. Presidential Decree of 07/05/2012 N 601 “About the main directions of improving of government controlled system” [Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 7 maja 2012 goda N 601 “Ob osnovnyh napravlenijah sovershenstvovanija sistemy gosudarstvennogo upravlenija”] [Web resource] // Website “ConsultantPlus”. Access mode: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_129336 (accessed date: 01/08/2016).

11. Government Resolution of the Russian Federation of 12/12/2012 N 1284 (ed. by Resolution of the RF Government of 03/06/2015, N 197), “About estimate of the citizens of the effectiveness of the heads of territorial agency of federal executive agency (its structural units) and territorial agency of the state off-budget funds (its regional offices), taking into account the quality of the provision of public services, as well as the application of the results of this assessment as a basis for decision on early termination of execution of decisions of the respective leaders of their duties” [Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 12 dekabrja 2012 goda № 1284 (v redakcii postanovlenija Pravitel'stva RF ot

06.03.2015 г. N 197) “Ob ocenke grazhdanami jeffektivnosti dejatel'nosti rukovoditelej territorial'nyh organov federal'nyh organov ispolnitel'noj vlasti (ih strukturnyh podrazdelenij) i territorial'nyh organov gosudarstvennyh vnebjudzhetyh fondov (ih regional'nyh otdelenij) s uchetom kachestva predostavlenija imi gosudarstvennyh uslug, a takzhe o primenenii rezul'tatov ukazannoj ocenki kak osnovanija dlja prinjatija reshenij o dosrochnom prekrashhenii ispolnenija sootvetstvujushhimi rukovoditeljami svoih dolzhnostnyh objazannostej” [Web resource] // Website “ConsultantPlus”. Access mode: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_139281 (accessed date: 01/08/2016).

12. Russian Ministry of Economic Development Order of 3/07/2015 N435 “*About Approval*

of the guidelines for the implementation of assessment systems nationals of the effectiveness of the heads of territorial agency of federal executive agency (its structural units) and territorial agency of the state off-budget funds (their regional branches)” [Prikaz Minjekonomrazvitija Rossii ot 3 ijulja 2015 g. N 435 «Ob utverzhdenii metodicheskikh rekomendacij po vnedreniju sistemy ocenki grazhdanami jeffektivnosti dejatel'nosti rukovoditelej territorial'nyh organov federal'nyh organov ispolnitel'noj vlasti (ih strukturnyh podrazdelenij) i territorial'nyh organov gosudarstvennyh vnebjudzhetyh fondov (ih regional'nyh otdelenij)»] [Web resource] // Website “ConsultantPlus”. Access mode: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1833803 (accessed date: 01/08/2016).

УДК 372.8+378.091.398

Повышение квалификации учителей физической культуры в области медико-педагогического контроля

Е. А. Калюжный, С. Г. Напреев, Н. Л. Русакова

Advanced training of physical education teachers in the field of medical and pedagogical control

E. A. Kalyuzhny, S. G. Napreev, N. L. Rusakova

Аннотация. По мнению авторов статьи, одним из основных направлений развития системы повышения квалификации педагогов является организация учебной деятельности по модульному принципу. Практика внедрения квалификационных модульных курсов в учреждениях дополнительного профессионального образования в систему повышения квалификации педагогов позволила авторам уточнить сущность модульной технологии образования, ее преимущества над предметной системой и условия реализации ее в процессе дополнительного профессионального образования. В статье показана необходимость формирования умений и навыков медико-педагогического контроля в физическом воспитании у школьного учителя физической культуры в процессе повышения квалификации. Цель исследования авторов статьи заключалась в разработке модульной программы спецкурса, направленного на повышение уровня профессиональной готовности учителей физической культуры в сфере медико-педагогического контроля. В статье приводятся цель, задачи, а также базовый набор тем спецкурса «Медико-педагогический контроль в физическом воспитании».

Abstract. According to the authors of this article, one of the main directions of development of teachers' advanced training system is to organize training activities based on a modular principle. Practice implementation of qualifying modular courses in institutions of additional professional education in teachers advanced training allowed the authors to clarify the essence of the modular education technology, its advantages over the subject system and realizing it in the course of additional professional training. The article shows the

necessity of formation of skills and medical-pedagogical control skills in physical education at school in the course of advanced training. The purpose of the authors study was to develop a modular program of a special course aimed at improving the level of professional readiness of physical education teacher in the field of medical and pedagogical control. The article describes the purpose, objectives, as well as a basic set of the special course "Medical and pedagogical control in physical education".

Ключевые слова: повышение квалификации, модульный подход, принцип модульности, модуль, квалификационные модульные курсы, учителя физической культуры, медико-педагогический контроль.

Keywords: advanced training, modular approach, principle of modularity, module, qualification modular courses, teachers of physical education, medical and pedagogical control.

Повышение квалификации педагога в настоящее время не является простым обучением, а скорее достаточно длительной профессиональной социализацией, наиболее эффективно осуществляющейся в условиях непрерывного образования, включающего как обучение в педагогическом вузе, так и процесс повышения квалификации.

Учитель современной школы должен обладать широкими познаниями в области культуры в целом, научной специализации, психологии, педагогики и методики обучения тому или иному учебному предмету. Педагог сам должен обладать теми качествами, которые необходимо развить и воспитать у своих учеников. В настоящее время, в связи с переходом на фе-

деральные государственные стандарты нового поколения, решение этих задач становится наиболее актуальным.

Организации системы дополнительного педагогического образования призваны обеспечить оказание помощи педагогам в процессе преодоления различных сложностей и затруднений, вызванных практической деятельностью последних. Анализ педагогической теории и практики повышения квалификации педагогов свидетельствует о включении в педагогический процесс учреждений дополнительного профессионального образования технологий моделирования организационно-содержательного обеспечения. Д. Г. Левитес доказал научную состоятельность специфических принципов моделирования содержания образования и учебного процесса: приоритет развивающей цели образования относительно собственно познавательной, соответствие развивающих целей обучения друг другу и основным компонентам содержания образования [1].

Одним из основных направлений развития системы повышения квалификации педагогов является, на наш взгляд, организация учебной деятельности по модульному принципу. Модульный подход позволяет учесть многоуровневость дополнительного образования, перспективы дальнейшего самосовершенствования обучающихся в профессиональной деятельности и их индивидуальные образовательные потребности [2].

Практика внедрения квалификационных модульных курсов в учреждениях дополнительного профессионального образования в систему повышения квалификации педагогов позволила уточнить сущность модульной технологии образования, ее преимущества над предметной системой и условия реализации ее в процессе дополнительного профессионального образования.

Понятие модульности на современном этапе развития науки приобретает методологический смысл. Модульность является одним из базовых начал системного подхода. Использование принципа модульности означает мобильность и динамичность в процессе функционирования системы повышения квалификации, которая в этом случае рассматривается как совокупность модулей или как отдельный модуль в структуре более общей системы. При этом система со-

держит как базовые модули, так и вариативные. Подобное строение модуля определяет такие его качества, как мобильность и гибкость.

Реализация принципа модульности в процессе обучения способствует формированию мобильности знаний и гибкости метода, что является неотъемлемой частью готовности педагога к профессиональной деятельности.

Поиск эффективных способов достижения профессиональной, в том числе педагогической, готовности привел многие системы образования к концепции модульного обучения и конструированию модульной системы, позволяющей эффективно и быстро реагировать на социальные запросы, на изменения, происходящие в сфере образования.

Невзирая на то, что модульное обучение достаточно «зрелое», как в содержательных, так и в «возрастных» аспектах, существуют различные точки зрения на понятие модуля, а также на технологии его построения в плане структурирования содержания обучения, и разработки его форм и методов. Ряд зарубежных авторов (В. Гольдшмидт, М. Гольдшмидт и др.) понимают под модулем самостоятельно сформировавшуюся планируемую единицу учебной деятельности, которая помогает достичь установленных целей [2]. Несколько иначе, а именно как построение автономных порций учебного материала, видит суть модуля G. D. Russel [3].

По мнению П. Юцявичене, модуль представляет собой блок информации, включающий логически выстроенную учебную единицу, представляя программу действий целевого и методического плана, обеспечивая достижение установленных целей [4].

Совершенно иную трактовку модуля можно найти в работе А. А. Вербицкого, который вводит термин «деятельностный модуль» как часть модели специалиста, «в качестве единицы, задающей переход от профессиональной к учебной деятельности, от реальных задач к аудиторным». В своей работе он подчеркивает, что деятельностный модуль принципиально отличается от обучающего как «фрагмента, в котором содержится курс вкупе с методическими материалами» [5, с. 74].

Автор проводит группировку деятельностных модулей по блокам: общеметодологический, конкретно-методологический, теоретический, практический и социальный, совокуп-

ность которых и составляет модель специалиста. В нашем исследовании мы опирались на концепцию М. А. Чошанова [6], согласно которой, модуль представляет собой определенный объем учебной информации, который необходим в процессе реализации профессиональной деятельности. Из этого следует, что модуль – это относительно самостоятельная часть образовательной системы, несущая определенную функциональную нагрузку. Для послевузовского образования педагогов обучающий модуль, прежде всего, является законченной формой определенной части учебной дисциплины, который содержит аспекты познавательного и профессионального плана, изучение которых завершается определенной формой контроля полученных навыков, умений, знаний, сформировавшихся в процессе изучения обучающимися данного модуля.

Теория модульного обучения опирается на специальные принципы, связанные с общедидактическими принципами. Л. В. Загрекова и В. В. Николина [7, с. 66–67], среди принципов для постдипломного образования выделяют наиболее важные принципы динамичности, что предполагает учет социального заказа; гибкости, то есть адаптацию курса обучения и различных вариантов его освоения, потребностям обучающихся индивидуального характера; выделения из содержания обучения обособленных элементов; действенности и оперативности знаний; осознанной перспективы; разносторонности методического консультирования; сотрудничества обучающихся и преподавателя в образовательном процессе и др.

Введение модульного подхода к повышению квалификации учителей физической культуры обуславливается кардинальными изменениями в образовании: в целеполагании, стандартизации и вариативности; появлением новых тенденций в его развитии; необходимостью выполнения социального заказа.

Квалификационные модульные курсы отличаются от традиционных по содержанию, структуре, методам и формам организации обучения, планируемыми результатам и формам контроля. В их структуре заложены: постоянный (базовый, инвариантный) компонент и вариативная часть. Инвариантный компонент представляет собой обязательный надпредметный блок, предполагающий изучение психоло-

го-педагогического и нормативно-правового содержания; вариативный компонент представлен рядом модулей (спецкурсов). Информация, входящая в модуль, может быть различной по сложности и глубине при сохранении целостности и четкой структуры, направленной на достижение интегрированной педагогической цели.

Модуль как самостоятельная структурная единица включен и в новую, так называемую накопительную систему повышения квалификации.

Модульные курсы повышения квалификации построены на основе анализа направлений модернизации школы и учета потребностей учителей физической культуры в получении лично значимых для них профессиональных знаний, умений и навыков. Модульный подход к системе повышения квалификации педагогов предполагает тщательный анализ и структурирование организационно-содержательного обеспечения каждого модуля как органической составной части квалификационных курсов.

Модульный подход к повышению квалификации педагогов предполагает способность обучающегося делать осознанный выбор, а значит, основными адресатами являются учителя, имеющие сформированные образовательные потребности и опыт повышения квалификации в рамках других форм. Именно поэтому оптимальными формами организации модульных курсов являются проблемные, диалоговые, эвристические лекции, дискуссии, тренинги, круглые столы, педагогические мастерские, презентации передового опыта учителей, решение практических педагогических задач, аннотирование различных источников информации по профессиональным проблемам. Преимуществами модульного обучения в системе повышения квалификации являются:

- возможность разделения содержания курсов повышения квалификации на законченные части (модули и его элементы), имеющие самостоятельное значение;

- учет образовательных потребностей педагогов, определенная (в рамках системы повышения квалификации) индивидуализация процесса повышения квалификации;

- самостоятельный выбор обучающимися того или иного модуля (спецкурса) в зависимо-

сти от интересов, уровня обученности, индивидуального темпа продвижения по программе;

– содействие внедрению инновационных педагогических идей и передового педагогического опыта.

– изменение системы контроля, саморегуляция учебных достижений;

– направленность работы преподавателей не только на проведение лекций и семинаров, но и на выполнение консультативных функций управления познавательной деятельностью педагогов-слушателей [8].

На наш взгляд, именно модульный подход позволяет организовать систему повышения квалификации в соответствии с современными требованиями, что определяет дальнейшие перспективы данного подхода к дополнительному профессиональному образованию учителей.

Модульный подход в обучении учителей физической культуры позволяет более полно удовлетворять их потребности в образовательной деятельности благодаря осознанной заинтересованности в получении тех или иных знаний; быстро реагировать на изменения в образовании и жизни общества в целом, индивидуализировать процесс обучения, осуществлять сотворчество преподавателей и обучающихся.

Необходимость формирования умений и навыков медико-педагогического контроля в физическом воспитании у школьного учителя физической культуры вызвана ухудшением здоровья школьников, более сложными образовательными задачами, стоящими перед учителями в современной школе, повышенными требованиями, связанными с трудностями обучения и воспитания молодежи, приобщение их к здоровому образу жизни.

Как показали наши исследования, большинство работающих в школе учителей физической культуры не готовы к участию в решении задач медико-педагогического контроля. Вследствие этого теоретическая и методическая подготовка большинства учителей в вопросах медико-педагогического контроля находится на крайне низком уровне, далеко от требований сегодняшнего времени [9; 10; 11]. Несмотря на достаточное количество имеющихся работ в сфере медико-педагогического контроля, проблема готовности учителей физической культуры к данному виду деятельности остается открытой.

В условиях отсутствия системного формирования готовности к этой деятельности педагоги осуществляют ее на основе метода проб и ошибок, что не позволяет достичь качественно-уровня. С учетом высокой эффективности влияния занятий физической культурой на здоровье-обеспечение и отсутствием научно-обоснованных технологий организационно-содержательного обеспечения дополнительного профессионального образования становится очевидной актуальность решения данной проблемы.

В этой связи большую актуальность имеет разработка содержательного обеспечения курсовой подготовки учителей физической культуры «Медико-педагогический контроль в физическом воспитании» в учреждении дополнительного профессионального образования.

Цель нашего исследования заключалась в разработке программы спецкурса, направленного на повышение уровня профессиональной готовности учителей физической культуры в сфере медико-педагогического контроля.

Процедура разработки состава тем с учетом критериев необходимости и достаточности проводилась на основе определения информационного комплекса знаний, необходимых в работе с данной категорией слушателей курсов повышения квалификации.

Конкретизация содержания теоретического раздела спецкурса осуществлялась на основе научной редукции соответствующих наук и теорий, раскрывающих сущность и технологию медико-педагогического контроля. Проведенные фоновые исследования дали возможность выявить необходимый и достаточный состав тем.

Общий объем специального курса составил 18 часов.

Целью спецкурса является повышение уровня готовности учителей физической культуры в сфере медико-педагогического контроля.

Задачи спецкурса: формировать информационный, мотивационный и операциональный компоненты готовности педагогов физической культуры в сфере медико-педагогического контроля. Формами организации обучения являются практические занятия, тренинг, деловые игры, дискуссия, проблемные лекции, круглый стол. По окончании спецкурса проводится зачет в форме тестирования.

Ниже представлен базовый набор тем спецкурса.

Тема 1. Физическое развитие

Современные представления о физическом развитии. Понятие о генотипе, фенотипе. Телосложение. Конституция. Морфофункциональные показатели физического развития. Методы исследования физического развития. Соматоскопия. Антропометрия. Понятие об осанке. Оценка осанки, типы нарушений осанки. Формы стопы. Плоскостопие. Форма грудной клетки. Состав тела. Определение веса жировой массы тела (по Матейки). Определение абсолютного количества мышечной ткани (по Матейки). Определение активной массы тела. Методы оценки физического развития. Антропометрический профиль. Особенности физического развития и телосложения представителей различных видов спорта.

Тема 2. Функциональное состояние организма занимающихся физической культурой и спортом

Понятие о тренированности, функциональной готовности. Оценка функционального состояния ведущих адаптивных систем организма спортсменов – нервной системы, сенсорной, нервно-мышечной, сердечно-сосудистой, дыхательной. Исследование функционального состояния сердечно-сосудистой системы. Структурные особенности спортивного сердца – физиологическая гипертрофия сердца, дилатация. Исследование функционального состояния органов внешнего дыхания. Жизненная емкость легких, максимальный дыхательный объем, легочная вентиляция. Интегральное определение функционального состояния кардиореспираторной системы, максимальная аэробная мощность. Функциональная проба по определению максимального потребления кислорода.

Тема 3. Физическая работоспособность и функциональная готовность организма занимающихся физической культурой и спортом

Понятие о физической работоспособности. Понятие о функциональной готовности. Гарвардский степ-тест. Максимальные тесты определения физической работоспособности – определение МПК, прямой метод с помощью велоэргометра и непрямой метод Айстрандаи Риминга. Субмаксимальный тест оценки физической работоспособности – метод велоэргометрии.

Тема 4. Функциональные пробы в диагностике функционального состояния организма занимающихся физической культурой и спортом

Задачи спортивно-медицинского тестирования. Требования к тестирующим нагрузкам. Общие требования к проведению функциональных проб.

Классификация функциональных проб. Виды входных воздействий, используемых в спортивно-медицинском тестировании. Физическая нагрузка – проба Мартине-Кушелевского, Проба Летунова.

Изменение положения тела в пространстве – ортостатическая проба. Изменение газового состава вдыхаемого воздуха. Медикаментозные средства. Пробы с повторными нагрузками. Пробы с повторными специфическими нагрузками.

Тема 5. Медико-педагогическое наблюдение в процессе занятий физической культурой

Задачи и содержание медико-педагогического наблюдения при занятиях физической культурой.

Абсолютные противопоказания к занятиям физической культурой. Субъективные и объективные методы медицинского наблюдения при занятиях физической культурой.

Организация медицинского наблюдения. Методы самоконтроля.

Показатели и критерии переносимости и эффективности тренировочного воздействия физических нагрузок. Функциональные исследования с применением нагрузок.

Условия и требования правильного тестирования. Схемы тестирующих нагрузок. Оценка результатов тестирования. Степ-тест, тест К. Купера. Тестирование в естественных условиях.

Тема 6. Медико-педагогическое наблюдение за физическим воспитанием школьников и студентов

Цели и задачи медико-педагогического наблюдения за физическим воспитанием школьников и студентов.

Организация и проведение медико-педагогического наблюдения за физическим воспитанием школьников и студентов.

Понятие о медицинских группах. Критерии распределения школьников на группы занятий физической культурой (основную, подготовительную, специальную).

Допуск к занятиям физической культурой после перенесенных заболеваний и травм.

Тема 7. Медико-педагогическое наблюдение за занимающимися физической культурой и спортом

Цели и задачи медико-педагогического наблюдения за юными спортсменами.

Организация и проведение медико-педагогического наблюдения за юными спортсменами. Морфофункциональные особенности и возможности детей разного возраста и пола.

Возраст допуска к занятиям различными видами спорта. Медицинская спортивная ориентация и отбор детей к занятиям различными видами спорта.

Тема 8. Медико-педагогическое наблюдение в процессе тренировочных занятий и соревнований

Задачи медико-педагогического наблюдения в процессе тренировочных занятий. Понятие о срочном, отставленном, кумулятивном тренировочном эффектах. Формы организации медико-педагогических наблюдений. Оперативные, текущие и этапные обследования.

Самоконтроль в процессе тренировок и соревнований. Методы исследования, используемые при врачебно-педагогическом наблюдении. Анамнез (медицинский и спортивный). Визуальное наблюдение. Оценка и критерии степени утомления спортсменов.

Методы исследования реакции сердечно-сосудистой системы спортсменов на физическую нагрузку. Исследование функции внешнего дыхания в процессе врачебно-педагогического наблюдения. Медицинский контроль на соревнованиях. Медицинское обеспечение соревнований. Медицинский контроль за юными физкультурниками и спортсменами.

На наш взгляд, представленная тематика содержательного обеспечения процесса повышения квалификации учителей физической культуры в области медико-педагогического контроля в физическом воспитании является необходимой и достаточной. Данный авторский курс объемом 18 часов предназначен для использования как спецкурс для реализации в учреждениях дополнительного профессионального образования (повышение квалификации), а также для самообразования учителей физической культуры.

Библиографический список:

1. Левитес Д. Г. Автодидактика / Д. Г. Левитес. – М., 2004. – 318 с.

2. Тивикова С. К. Модульный подход к постдипломному образованию педагогов / С. К. Тивикова // Нижегородское образование. – 2010. – № 1. – С. 23–29.

3. Russel J. D. Modular Instruction / J. D. Russel // A Guide to the Design, Solution, Utilization & Evaluation of Modular Materials. Minneapolis, Minnesota: Burgess Publishing Company, 1974. 164 p.

4. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения / П. А. Юцявичене. – Каунас : Швиеса, 1989. – 272 с.

5. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.

6. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения : методическое пособие / М. А. Чошанов. – М. : Народное образование, 1996. – 160 с.

7. Загрекова Л. В. Теория и технология обучения : учеб. пособие для студентов вузов / Л. В. Загрекова, В. В. Николина. – М. : Высш. шк., 2004. – 157 с.

8. Ильясов Д. Ф. Технология проектирования образовательных программ повышения квалификации педагогических работников / Д. Ф. Ильясов, О. А. Ильясова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2011. – № 2 (7). – С. 5–12.

9. Напеев С. Г. К вопросу о состоянии физкультурного образования в средней общеобразовательной школе / С. Г. Напеев // Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции «Адаптация учащихся всех ступеней образования в условиях современного образовательного процесса» ; [под общей редакцией В. Н. Крылова]. – Арзамас, 2010. – С. 54–56.

10. Калюжный Е. А. Моделирование здоровьесбережения в процессе педагогической деятельности / Е. А. Калюжный, С. Г. Напеев, А. В. Шмелев, Н. Л. Русякова [и др.] // Материалы X Всероссийской научно-практической конференции «Адаптация учащихся всех ступеней образования в условиях современного образовательного процесса» ; [под общ. ред. В. Н. Крылова]. – Арзамас, 2014. – С. 106–110.

11. Калюжный Е. А. Базовый тезаурус здоровьесберегающей деятельности / Е. А. Калюжный, С. Г. Напеев // NovaInfo.Ru. 2016. – Т. 3. – № 42. – С. 225–228.

References:

1. Lewites D. G. *Autodidactics* [Avtodidaktika] / D.G. Levites, M., 2004. 318 p.
2. Tivikova S. K. *Modular approach to post-graduate education of teachers* [Modul'nyj podhod k po-stdiplomnomu obrazovaniju pedagogov] / S. K. Tivikova // Nizhny Novgorod education, 2010, N 1, pp. 23–29.
3. Russel J. D. *Modular Instruction* / J. D. Russel // *A Guide to the Design, Solution, Utilization & Evaluation of Modular Materials*. Minneapolis, Minnesota: Burgess Publishing Company, 1974. 164 p.
4. Yutsyavichene P. A. *Theory and practice of modular training* [Teoriya i praktika modul'nogo obucheniya] / P. A. Yutsyavichene. Kaunas : Shviesa, 1989. 272 p.
5. Verbitsky A. A. *Active learning in higher education: the contextual approach* [Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod] / A. A. Verbitsky. M. : High school, 1991. 207 p.
6. Choshanov M. A. *Flexible technology problem-modular education: handbook* [Gibkaja tehnologija problemno-modul'nogo obucheniya: metodicheskoe posobie] / M. A. Choshanov. M. : Education, 1996. 160 p.
7. Zagrekova L. V. *Theory and technology education: Textbook for students* [Teoriya i tehnologija obucheniya: ucheb. posobie dlja studentov vuzov] / L. V. Zagrekov, V. V. Nikolina. M. : High school, 2004. 157 p.
8. Ilyasov D. F. *Technology of educational training programs design of teachers* [Tehnologija proektirovaniya obrazovatel'nyh programm povysheniya kvalifikacii pedagogicheskikh rabotnikov] / A. F. Ilyasov, O. A. Ilyasova // Scientific support of a system of advanced training, 2011, N 2 (7), pp. 5–12.
9. Napreev S. G. *Question of the status of sports education in the secondary school* / S. G. Napreev [K voprosu o sostojanii fizkul'turnogo obrazovaniya v srednej obshheobrazovatel'noj shkole] // Proceedings of the Russian scientific-practical conference «Adaptation of students of all education levels in the modern educational process» [Edited by V. N. Krylov]. Arzamas, 2010, pp. 54–56.
10. Kalyuzhny E. A. *Modeling of a health-saving in the course of pedagogical activity* [Modelirovanie zdorov'e-sberezheniya v processe pedagogicheskoy dejatel'nosti] / E. A. Kalyuzhny, S. G. Napreev, A. V. Shmelyov, N. L. Rusakova [etc.] Materials X of the Russian scientific and practical conference “Adaptation of students of all education levels in the modern educational process” [Edited by V. N. Krylov]. Arzamas, 2014, pp. 106–110.
11. Kalyuzhny E. A. *Basic thesaurus of zhealth-providing activity* [Bazovyj tezaurus zdorov'eobespechivajushhej dejatel'nosti] / E. A. Kalyuzhny, S. G. Napreev // NovaInfo.Ru. 2016, T. 3, N 42, pp 225–228.

УДК 378.091.398

Модернизационные аспекты повышения квалификации педагогов в Южной Европе и Украине

Н. О. Постригач

Modernization aspects of teachers' advanced training in Southern Europe and Ukraine

N. O. Postrigach

Аннотация. В статье раскрываются актуальные аспекты модернизации систем повышения квалификации в странах Южной Европы и Украины, проанализированы пути эволюции и особенности становления повышения квалификации в Европейском регионе, которые влияют на реформирование национальных систем повышения квалификации стран Южной Европы и Украины, определены приоритетные направления использования зарубежного опыта и обобщены основные тенденции модернизации повышения квалификации педагогов в Украине.

В результате исследования было обосновано, что модернизация профессиональной и мировоззренчески-методологической подготовки учителя детерминируется процессами глобализации и информатизации общества и способствует обновлению методологии научного познания противоречий, проблем педагогической науки, постановки и решения задач подготовки педагога-профессионала в высшей школе.

Установлено, что качественные изменения преподавателя высшего учебного заведения и выполнение им миссии в условиях новой цивилизации возможны при создании новой модели повышения квалификации преподавателей высшей школы в системе последипломного педагогического образования, а также соответствующего нормативно-правового поля.

Abstract. The article describes the actual aspects of the modernization of teachers' advanced training systems in the countries of Southern Europe and in Ukraine; the evolution ways and features of advanced training in the European region are analyzed, which have influence on the reform

of the national systems of teachers' advanced training of Southern Europe countries and Ukraine; priority areas for the use of foreign experience are indentified and the main trends of modernization of teachers' advanced training in Ukraine are summarized.

The study justified that the modernization of professional and ideological-methodological training of teachers is determined by the processes of globalization and the information society and promotes the renewal of the methodology of scientific knowledge contradictions, problems of pedagogical science, formulating and solving problems of training a professional teacher in high school.

It was found that a qualitative change of higher educational establishment teacher and fulfillment of the mission in the new civilization are possible when creating a new model of training of high school teachers in the system of postgraduate education, as well as the relevant normative-legal field.

Ключевые слова: непрерывное образование, модернизация, педагог, повышение квалификации, профессиональное развитие, Украина, Южная Европа.

Keywords: continuing education, modernization, teacher-educator, advanced training, professional development, Ukraine, Southern Europe.

На современном этапе развития Европейского пространства высшего образования важным вызовом является внедрение стандартов, рекомендаций и основных инструментов, способствующих совместимости, сопоставимости, признанию периодов и сроков подготовки специалистов. В области педагогического образования это подготовка научных и научно-педагогиче-

ческих кадров, совершенствование их компетенций в соответствии с современными требованиями в целях обеспечения устойчивого развития системы высшего образования и государства; разработка и внедрение профессиональных стандартов как основы для модернизации государственных образовательных стандартов (учебных программ, учебных планов) с целью повышения качества содержания профессионального образования и обучения и приведения его в соответствие с требованиями работодателей [1].

В этой связи В. Ковальчук отмечает, что модернизация профессионального и мировоззренчески-методологической подготовки учителя детерминируется процессами глобализации и информатизации общества, под влиянием которых изменяются характер труда, межличностные отношения, происходит внедрение достижений современных педагогических технологий. Автор отмечает, что модернизация системы подготовки современного учителя требует: а) формирования мировоззрения будущего учителя; б) формирования методологической культуры студентов как системы социально апробированных принципов и способов организации теоретической и практической деятельности; в) формирования в педагогических учебных заведениях различного уровня фундаментальных профессионально-нравственных качеств специалиста-педагога. На основе модернизации педагогического образования развивается и обновляется методология научного познания противоречий, проблем педагогической науки, постановки и решения задач подготовки педагога-профессионала в высшей школе [2].

Роль педагога в современном обществе глубоко осознается и переосмысливается и на международном уровне. В частности, на конференции Министров образования стран – членов Совета Европы 4–5 июня 2010 в г. Любляне (Словения) «Образование для устойчивого демократического общества: роль учителя» были приняты следующие стратегические документы в области образования: Декларация по теме конференции «Образование для устойчивого демократического общества: роль учителя»; «Резолюция Совета Европы по Программе образования на 2010–2014 годы в контексте существующей институциональной реформы» и «Резолюция по повышению профессионального

развития учителей через Программу „Песталоцци“» [3, с. 89–90].

Проблема выбора образовательной парадигмы, обобщение перспективных направлений развития и векторов модернизации системы повышения квалификации педагогических работников в Украине отражены в следующих основных документах государственного уровня: Государственная национальная программа «Образование» («Украина XXI век») (1993), Концептуальные основы развития педагогического образования в Украина и его интеграция в европейское образовательное пространство (2004), Национальная стратегия развития образования в Украине на 2012–2021 гг. (2013), отраслевая Концепция развития непрерывного педагогического образования (2013), материалы III Всеукраинского съезда работников образования (2011), нормативно-правовой документ «Национальная рамка квалификаций» (2011); Законы Украины «О профессионально-техническом образовании» (1998), «Об образовании» (1991), «О профессиональном развитии работников» (2012), «О высшем образовании» (2014) и т. д.

Система повышения квалификации развивается на основе непрерывной реализации концепции обучения в течение всей жизни. Проблемы направлений развития непрерывного образования, образования взрослых и основных аспектов модернизации повышения квалификации педагогических работников отражены в научных трудах зарубежных и отечественных ученых: В. Гаргай, Б. Гершунского, Л. Даниленко, Л. Лукьяновой, Н. Лариной, С. Мальковой, Н. Ничкало, А. Олейника, Н. Протасовой, Л. Пуховской, Н. Семиченко и др. В частности, Б. Гершунский и С. Малькова в непрерывном образовании учителя видят ориентацию на его личность. Исследователи отмечают, что это главное условие оптимального функционирования всех звеньев системы образования придает ей интегративных качеств: целостности, преемственности, мобильности, динамичности, прогностического направления, адаптивности [4, с. 4].

В свою очередь, непрерывное профессиональное образование сегодня охватывает не только все традиционные компоненты образовательных систем, но и неформальное образование, самообразование, образование взрослых.

Гармоничное сочетание формального и неформального образования обеспечит целостность системы личностно-профессионального развития научно-педагогического работника. Поэтому на государственном уровне необходимо создание нормативно-правового поля, которое обеспечит, в первую очередь, возможность получать образование в течение всей жизни, на основе индивидуальных учебных планов, пролонгированных или сжатых во времени, различных по видам, формам и методам обучения, удобных для каждого человека и его работодателя (государственного или не государственного). Автор делает вывод о том, что качественные изменения преподавателя высшего учебного заведения и выполнение им миссии в условиях новой цивилизации возможны при создании новой модели повышения квалификации преподавателей высшей школы в системе последипломного педагогического образования, а также соответствующего нормативно-правового поля [3, с. 95].

Развитие системы последипломного образования педагогов, по мнению Н. Протасовой, характеризуется объективно существующими, существенными связями явлений образования и общественной жизни. Такими закономерными связями являются зависимость последипломного образования как особого образовательного образования от совокупности объективных и субъективных факторов общественной жизни; единство и взаимосвязь развития и обогащения в процессе последипломного образования общекультурной (общеобразовательной), профессионально-квалификационной и функциональной составляющих совокупной культуры педагога; взаимосвязь последипломного образования педагога с активным самообразованием, саморазвитием и самовоспитанием; зависимость эффективности последипломного образования педагогов от целесообразно организованной деятельности и разумно построенного общения в ее процессе. Органическими составляющими последипломного образования является теоретическое и практическое обучение. Теоретическое обучение в содержании последипломного образования выполняет функции: ориентира в информационном потоке; развития мышления педагога; формирование и обогащение понятийного аппарата специалиста; создание основы для осмысления и анализа педаго-

гического опыта; прогностическую; основы для принятия решений; получения и выработки нового знания.

Исходя из этого, структура содержания теоретического обучения детерминирована: целими последипломного образования; гуманизацией содержания последипломного образования; структурой объекта деятельности; уровнем квалификации педагогов; структурой объекта изучения... Деятельность педагога, по мнению исследователя, тесно связана с педагогическим предвидением и прогнозированием, поэтому перед системой последипломного образования педагогов возникают две актуальные проблемы: первая – необходимость опережающего характера содержания последипломного обучения специалистов; вторая – необходимость подготовки педагогов в области педагогического предвидения и прогнозирования [5, с. 7–12].

Современный этап развития системы повышения квалификации в Украине характеризуется образовательными инновациями, направленными на сохранение достижений прошлого и одновременно на модернизацию системы образования в соответствии с требованиями времени, новейших достижений науки, культуры и социальной практики. Характерными особенностями этого периода развития данной системы являются: поиск нового содержания, форм, методов и средств обучения, воспитания, управления в институтах повышения квалификации руководящих кадров; развертывание широкой экспериментальной работы, направленной на внедрение инноваций на основе современной философии образования, которая существенно отличается от предыдущей, а именно: современная философия образования предлагает вместо диалектико-материалистической методологии применять системно-синергетический, структурно-функциональный, логико-когнитивный, неопозитивистский, феноменологический, антропологический, теологический, аксиологический научные подходы и принципы [6].

Вопрос повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров является актуальным и для большинства европейских стран. Собственно, в такой подготовке сходятся профессиональные запросы и потребности учителя, с одной стороны, и требования развития общества, с другой. В развитых странах государство обеспечивает педагогу возможности

возобновления его знаний и умений, а это соответствует интересам и самого учителя, и его учеников, и школы, и государства в целом. При этом и ответственность за профессиональное развитие педагогов этих стран тоже разделяют с государством [7, с. 59].

Олийник В. отмечает, что в большинстве развитых стран Европы и мира характерным является поиск оптимальных моделей повышения квалификации преподавателей высших учебных заведений. И хотя основной формой подготовки преподавателей высшей школы остается аспирантура и система последиplomного образования, заметные изменения происходят в институциональных формах развития их профессиональной компетентности. На смену терминов «центр совершенствования преподавания», «центр повышения квалификации» появляется понятие «программы совершенствования преподавания и обучения», что приводит к появлению новых форм ПК и расширения возможностей в удовлетворении индивидуальных потребностей преподавателей. Входят в практику такие формы как «активные лаборатории», «игровые для преподавателей», где педагоги в удобное для них время овладевают опытом коллег, экспериментируют с оборудованием и тому подобное. Особенностью этих программ становится изменение их стратегических задач, где смещается акцент с обучения мастерству на целостные теории обучения (учения), основанные на потребностях учащихся. Программы, в свою очередь, строятся на технологиях интерактивного и проблемного обучения [3, с. 93].

Анализ путей эволюции развития повышения квалификации и профессионального развития учителей в странах ЕС за последние годы указывает на тот факт, что в 1980-х и 1990-х годах концепции и политиком перешли от коррективных (remedial) и предложение-ориентированных (supply-based) подходов, к спрос-управляемому (demand-led) и компетентностно ориентированному (competence-based) подходам. Различные инициативы, выдвинутые Комиссией ЕС, связаны с обучением в течение всей жизни, качеством в школах и электронным обучением, с точки зрения их значимости для повышения квалификации учителей.

В частности, в течение 80-х гг. XX в. государства-члены ЕС начали идентифицировать ряд важных проблем в их образовательных сис-

темах (например, неуспеваемость, выбывание из школы, насилие в школе, трудности выхода на рынок труда), а также для проведения реформ с целью поиска решений для них. Эти реформы включают, среди прочего, трансформации в структуре и содержании различных уровней образования и изменения в учебных программах, в том числе изменения в начальной подготовке учителей (initial teacher training, ИТТ) и повышении квалификации (in-service teacher training, INSETT). В целом был достигнут консенсус среди лиц, определяющих политику в странах ЕС в том, что подготовка учителей, которые уже работают в школах, будет решающим инструментом для консолидации реформ и сделает их более устойчивыми. В то же время в 90-е гг. XX в. появились такие новые проблемы, как децентрализация в сфере образования, повышение оценки и подотчетности школ, а также тенденция к более технологически и научно ориентированным школам, в связи с информационной революцией.

В то время как школы, ученики и педагоги сталкиваются с этими проблемами непосредственно, политики разработали планы, чтобы справиться с этими проблемами путем реформ, изучением передового опыта в других странах. В целом, акцент был сделан на более проактивно ориентированное улучшенное образование для совершенства (или успеха) для всех. Новой ориентации способствует также деятельность ЮНЕСКО и ОЭСР. В связи с этим повышение квалификации учителя стало одним из главных направлений реформирования системы образования в большинстве стран ЕС. Важные реформы и изменения в политике повышения квалификации и профессионального развития учителей (ПРВ) были введены, в частности, в Португалии (1997), Англии (1997), Франции (1998), Италии (1998) и Нидерландах (2001). В этом контексте были выделены две основные современные тенденции для реформирования повышения квалификации в странах-членах и странах, которые не являются членами ЕС: а) движение от снабженческо-управляемого (supply-led) повышения квалификации к спрос-управляемому (demand-led) профессиональному развитию учителя и б) децентрализация повышения квалификации с переосмыслением роли центральных администраций с точки зрения оценки, аккредитации и определения неко-

торых приоритетных областей для подготовки учителей [8, с. 254–255].

Рассмотрим подробнее пути эволюции и особенности развития систем повышения квалификации педагогов странах Южной Европы. В частности, в Италии в 80-е годы XX в. повышение квалификации происходило в некоторых сферах и в результате были разработаны и реализованы первые национальные планы. Преподавание языка и учащиеся с особыми образовательными потребностями были приоритетными областями вслед за новыми технологиями. Повышение квалификации учителей стало одним из важнейших средств в поддержку школьных реформ: в связи с реформой 1990 г. был разработан и внедрен пятилетний план для всех учителей начальной школы. Организационные и институциональные основы разрабатывались в течение многих лет: от Национальных ресурсных центров (Centri didattici nazionali) – созданных в течение 50-х гг. XX в., к Региональным институтам для исследований, экспериментов и обновления образования (Istituti Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Aggiornamenti Educativi, IRRSAE) – в 70-х гг. XX в. и, совсем недавно, к Национальным и региональным планам реконструкции (Piani nazionali e piani provinciali di aggiornamento) – в 90-х гг. XX в. [9, с. 2–3].

Согласно трудовому договору коллективного персонала школы, работники школы имеют право и обязанность пройти повышение квалификации. Согласно Закону 128/2013 внедрен принцип обязательного повышения квалификации. Так как ученики с особыми образовательными потребностями являются ответственностью не только учителей поддержки, но и всех сотрудников школы, учителя и директора школ на всех уровнях школы проходят специальное повышение квалификации для учащихся с особыми образовательными потребностями. Учебные мероприятия, посвященные таким вопросам, как раннее выявление рисков, дидактические меры, которые будут приняты как учеником, так и группой классов, процедуры оценки и управления. Конкретные учебные планы разрабатываются Министерством (MIUR) и школами, в соответствии с их автономией. Учебные мероприятия могут также включать в себя университеты, научно-исследовательские институты, научные организации, ассоциации и местные органы здравоохранения.

Кроме того, MIUR основал сеть школ, так называемых Территориальных центров поддержки (Territorial Support Centres, CTS). Территориальными центрами поддержки являются школы (103 подразделения, распространены по всей Италии), посвященные особым потребностям, с учителями/исследователями, специализирующимися в области технологий для инклюзивного обучения. Используя подход «равный – равному», учителя, работающие в CTS, собирают и распространяют передовой опыт, поддерживают коллег в управлении особыми потребностями и обеспечением школ технологическими устройствами [10].

В то же время в Греции повышение квалификации учителей не является систематическим. Ежегодно Региональные центры повышения квалификации организуют определенное количество программ в разных тематических областях, которые не являются обязательными. Эти программы оцениваются, а количество учителей, которые их посещают, ограничено. Селекция осуществляется путем жеребьевки, так как спрос превышает предложение. Продолжительность каждого курса составляет 40 часов, а содержание охватывает разнообразие конкретных отраслей: дидактика, психология, физика с использованием компьютеров и т. д. [11, с. 3].

Также существует категория учителей школ полного рабочего дня, которые предлагают дополнительные учебные программы деятельности для тех педагогов, которые не имеют соответствующих знаний и опыта рефлексии, учителей, которые еще не развили квалификации для эффективного преподавания. Таким образом, очевидно, что повышение квалификации учителя в Греции требует тщательного пересмотра со стороны Министерства образования. Все школы (все типы) должны иметь надлежащим образом подготовленных педагогов и учителей, которые более легко приспособляются к социальным, технологическим и академическим изменениям, которые естественно происходят в школьной среде [12].

В то же время в Испании подготовка учителя является обязанностью Образовательной Администрации Министерства образования и культуры. С этой целью в 2000 году был создан Институт педагогической подготовки (Teacher Training Institute) в качестве кооперативного

инструмента Автономных сообществ. Целью этого института является гарантировать хорошее преддипломное и последипломное обучение, адаптированное к образовательным задачам ЕС. В частности, в Институте организуются последипломные курсы, которые разрабатываются Университетами образования: многоязычное образование, демократическое и ценностное образование, образовательное исследование в мультикультурном обществе, культурно-разнообразное и междисциплинарное образование, межкультурное образование; педагогика социокультурного разнообразия, профессиональное обучение для инновационного образования, преподавание испанского языка студентам-мигрантам и тому подобное. Большинство этих курсов связаны с миграционными движениями и уделяют внимание разнообразию с целью интеграции этнических меньшинств и к обучению культурного плюрализма в испанском обществе. В паре курсов межкультурное образование также связано с ценностным образованием.

Последипломные курсы, разработанные Университетами социологии и социальных наук, включают: социовоспитательное вмешательство в мультикультурное образование, иммиграционные исследования, межкультурное посредничество, социальные движения и конструирование гражданственности, гуманистическая традиция с межкультурной точки зрения; иммиграция и лингвистическое обучение в школах, культурная коммуникация и идентичность в Европе и Латинской Америке. Все эти курсы направлены на разрешение конфликта и нацелены на то, как жить и работать в мультикультурном обществе и как управлять лингвистическим и культурным влиянием. Стоит вспомнить и другие два последипломных курса, разработанные Филологическим университетом (Андалусия) и Педагогическим Университетом (Каталония): межкультурность, образование и социальная сплоченность, межкультурная компетентность для профессиональной мобильности в сфере туризма: работа в мультикультурных командах. Первый курс предлагает специальное обучение для критического анализа новых проблем и образовательные ресурсы, связанные с межкультурностью, гражданственностью и социальной сплоченностью [13].

Повышение квалификации является правом и обязанностью также для испанских учителей сектора неуниверситетского образования. Ежегодно Министерство образования, культуры и спорта Испании, через Национальный институт образовательных технологий и подготовки учителей (the National Institute for Education Technologies and Teachers Training, INTEF), устанавливает приоритетные направления, к которым должны адаптироваться планы непрерывного профессионального развития учителей. Он также предлагает государственные программы непрерывного профессионального развития и устанавливает соответствующие соглашения с другими учреждениями для достижения этой цели.

Кроме того, Органический закон 8/2013 об улучшении качества образования (Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE) устанавливает ряд руководящих принципов, которых следует придерживаться в программах непрерывного профессионального развития, предлагаемых органами образования, ответственными за их планирование и организацию. Они должны обеспечить учителей самыми разнообразными сферами деятельности и удовлетворением их учебных потребностей, а также созданием других приоритетных руководящих принципов обучения. Администрации образования предоставляют широкий спектр бесплатной учебной деятельности и принимают необходимые меры для содействия участию учителей в этих мероприятиях, облегчают доступ учителя к квалификациям, которые содействуют мобильности между различными учебными сферами, включая университеты, в рамках соответствующих соглашений с университетами.

Министерство образования, культуры и спорта, в сотрудничестве с автономными сообществами, способствует международной мобильности учителей, обменам преподавателями и визитам в другие страны. Программы повышения квалификации адаптируют знания и методы обучения для научного прогресса и конкретных дидактик, а также ко всем аспектам координации, руководства, тьюторства, внимания к разнообразию и организации, направленной на повышение качества образования и функционирования школ. Кроме того, должна быть специальная подготовка по вопросу равенства в соответствии с условиями, опреде-

ленными Законом об интегрированных мерах по защите от гендерного насилия.

В Законе LOMCE отмечается, что администрации образования должны способствовать изучению иностранного языка и использования информационных и коммуникационных технологий для всех учителей, независимо от их специализации, предоставляя специальные программы подготовки в этих областях. Они также будут нести ответственность за поощрение научных исследований и инновационных программ. Что касается преподавателей вузов, сами университеты отвечают за организацию мероприятий по непрерывному профессиональному развитию, которые являются элективными, но необходимыми для получения определенного конкретного дополнительного вознаграждения [14].

По мнению Н. Лариной, накопленный европейскими странами опыт организации последипломного образования педагогов, несомненно, является ценным для осмысления и творческого использования украинскими педагогами в условиях обновления системы последипломного образования педагогов в Украине.

Существенной составляющей необходимых изменений является реализация международных обязательств Украины по интеграции в общеевропейское образовательное пространство и обеспечения качества образования европейского уровня [15, с. 49].

Исходя из вышеизложенного, нами ранее определены следующие приоритетные направления использования зарубежного опыта, которые могут быть полезны в развитии и модернизации системы повышения квалификации педагогических кадров в Украине, а именно: децентрализация последипломного педагогического образования; профессиональная адаптация начинающих учителей; усиленная работа по профессиональному развитию всех учителей на базе школы, в соответствии с их интересами и программами развития самого учебного заведения; активное взаимодействие школ с вузами и другими учреждениями повышения квалификации; поддержка учителей специалистами вузов, органами власти, представителями общественности; разнообразие форм повышения квалификации; организационная поддержка учителей в повышении квалификации; применение дистанционного

обучения как альтернативной формы подготовки и переподготовки педагогов.

Учитывая лучшие педагогические достижения стран Европейского Союза и, в частности, Южной Европы, основными тенденциями модернизации системы последипломного педагогического образования в Украине являются гуманизация, технологизация, андрагогизация, повышение информационного обеспечения этого звена непрерывного образования [7, с. 59]; акцент на мультикультурное, ценностное и демократическое образование в связи с усилением социальных и миграционных движений к концу XX – начале XXI века [16].

Таким образом, основными тенденциями модернизации повышения квалификации педагогов в Украине с учетом южно-европейского педагогического опыта являются: децентрализация, европеизация, демократизация, гуманизация, технологизация, андрагогизация, педагогизация и психологизация учебных планов и программ повышения квалификации; повышение информационного обеспечения; транснациональный характер международной мобильности учителей, преподавателей и студентов; межкультурная направленность курсов последипломного образования в связи с углублением мирового экономического кризиса и усилением миграционных и социальных движений в Европе и во всем мире.

Библиографический список:

1. Стратегія та сучасні тенденції розвитку університетської освіти України в контексті Європейського простору вищої освіти [Електронний ресурс] // Офіційний сайт Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/education/higher> (дата обращения : 03.08.2016).
2. Ковальчук В. Ю. Модернізація професійної та світоглядно-методологічної підготовки сучасного вчителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / В. Ю. Ковальчук. – Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2006. – 34 с.
3. Олійник В. В. Професійне удосконалення науково-педагогічних працівників : проблеми та шляхи вирішення [Електронний ресурс] / В. В. Олійник. – Режим доступу: https://www.kpi.kharkov.ua/archive/Наукова_періодика/elits/2010/27/Професійне%20удосконалення%20наук

ово-педагогічних%20працівників-%20проблеми%20та%20шляхи%20вирішення.pdf (дата обращения : 04.08.2016).

4. Гершунский Б. С. Педагогические аспекты концепции непрерывного образования / Б. С. Гершунский, З. Малькова // Теоретико-методологические и прикладные проблемы развития единой системы непрерывного образования : материалы конф. – Ч. 1. – М. : Изд-во АПН СССР, 1990. – 271 с.

5. Протасова Н. Г. Теоретико-методичні основи функціонування системи післядипломної освіти педагогів в Україні : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Н. Г. Протасова. – К., 1999. – 43 с.

6. Даниленко Л. І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : монографія / Л. І. Даниленко. – К. : Міленіум, 2004. – 358 с.

7. Постригач Н. О. Підвищення кваліфікації учителів у Європейському регіоні : проблеми, перспективи / Н. О. Постригач // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Сер.: Психолого-педагогічні науки. – 2013. – № 3. – С. 55–60.

8. Zafeirakou A. Advanced Training of Teachers In The European Union: Exploring Central Issues / Aigli Zafeirakou // Metodika. – 2002. – Vol. 3. – N. 5. – p. 253–278.

9. Dutto Mario G. Professional Development for Teachers: the new scenario in Italy [Электронный ресурс] / Mario G. Dutto. – 16 p. – Режим доступа: http://www.cedefop.europa.eu/files/2143-att1-1-Dutto_EN.doc (reference date: 03.08.2016).

10. Italy – Teacher Training– basic and specialist teacher training [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.european-agency.org/country-information/italy/national-overview/teacher-training-basic-and-specialist-teacher-training> (дата обращения: 02.08.2016).

11. Psycharis S. Greek Teacher education System [Электронный ресурс] / Sarantos Psycharis // Greece – European Network on Teacher Education Policies. – 4 p. – Режим доступа: http://entep.unibuc.eu/documents/publications/TeacherEducationPolicies/REL_NAC_GRECIA.DOC (дата обращения: 01.08.2016).

12. Saiti A. Advanced training for teachers who work in full-day schools. Evidence from Greece / Anna Saiti & Christos Saitis // European Journal of Teacher Education. – November 2006. – Vol. 29. –

No. 4. – pp. 455–470. DOI: 10.1080/02619760600944779.

13. Spain – Teacher Training – basic and specialist teacher training [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.european-agency.org/country-information/spain/national-overview/teacher-training-basic-and-specialist-teacher-training> (reference date : 02.08.2016).

14. Teacher Training [Электронный ресурс] // development programmes and postgraduate courses addressing issues of intercultural education (WP7) : Spanish Research Summary. – Режим доступа: https://www.ces.uc.pt/interact/documents/INTERACT_WP7_summary_espanha.pdf (reference date: 03.08. 2016).

15. Ларіна Н. Б. Інноваційні моделі підвищення кваліфікації управлінських кадрів : навч.-метод. матеріали / Н. Б. Ларіна ; уклад. Г. І. Бондаренко. – К. : НАДУ, 2013. – 52 с.

16. Ильясов Д. Ф. Технология проектирования образовательных программ повышения квалификации педагогических работников / Д. Ф. Ильясов, О. А. Ильясова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2011. – № 2 (7). – С. 5–12.

References:

1. *Strategy and current trends in the development of university education in Ukraine in the context of the European Higher Education Area* [Strategija i sovremennye tendencii razvitija universitetskogo obrazovanija Ukrainy v kontekste Evropejskogo prostranstva vysshego obrazovanija], [Web resource] // Official site of the Ministry of Education and Science, Youth and Sports of Ukraine. Access mode: <http://www.mon.gov.ua/education/Higher> (accessed date: 03/08/2016).

2. Kovalchuk V. Y. *Modernization of professional and ideological-methodological training of modern teacher*: Abstract of thesis... Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.04 [Modernizacija professional'noj i mirovozzrencheski-metodologičeskoj podgotovki sovremennogo uchitelja: Avto-ref. dis. ... Doktora ped. nauk : 13.00.04] National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov]. K., 2006. 34 p.

3. Oliinyk V. V. *Professional development of a cademic-teaching staff: Problems and Solutions* / [Professional'noe sovershenstvovanie nauchno-pedagogičeskikh rabotnikov: problemy i puti rešenija]. Access mode: <https://www.kpi.kharkov>.

ua/archive/Наукова_періодика/elits/2010/27/Про_фесійне%20удосконалення%20науково-педагогічних%20працівників-%20проблеми%20та%20шляхи%20вирішення.pdf (accessed date: 04/08/2016).

4. Gershunsky B. S., Malkova Z. A. *Pedagogical aspects of the conception of continuing education* [Pedagogicheskie aspekty koncepcii nepreryvnogo obrazovanija] / Theoretical, methodological and applied problems of development of a single system of continuous education: Materials of Conference, Part 1. M., ed. APN USSR, 1990. 271 p.

5. Protasova N. G. *Theoretical and methodological foundations of the postgraduate education system of teachers functioning in Ukraine*: Abstract of thesis ... Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.01 [Teoretiko-metodicheskie osnovy funkcionirovanija sistemy poslediplomnogo obrazovanija pedagogov v Ukraine: avtoref. dis. ... Doktora ped. nauk: 13.00.01] / N. G. Protasova, K., 1999. 43 p.

6. Danilenko L. I. *Innovation activities management in schools*: monograph [Upravlenie innovacionnoj dejatel'nost'ju v obshheobrazovatel'nyh uchebnyh zavedenijah monografija] / L. I. Danilenko, K. : Millennium, 2004. 358 p.

7. Postrygach N. O. *Teachers' advanced training in the European Union: Problems, prospects* [Povyshenie kvalifikacii uchitelej v Evropejskom regione: problemy, perspektivy] / N. O. Postrygach // Scientific notes of NSU named after M. Gogol. Series: Psycho-pedagogical sciences, 2013, N 3, pp. 55–60.

8. Zafeirakou A. *Advanced Training of Teachers In The European Union: Exploring Central Issues* / Aigli Zafeirakou // *Metodika*, 2002, Vol. 3, N 5, pp. 253–278.

9. Dutto Mario G. *Professional Development for Teachers: the new scenario in Italy* / Mario G. Dutto, 16 p., mode access: http://www.cedefop.europa.eu/files/2143-att1-1-Dutto_EN.doc (accessed date: 03/08/2016).

10. *Italy – Teacher Training– basic and specialist teacher training*. Access mode: <https://www.european-agency.org/country-information/italy/national-overview/teacher-training-basic-and-specialist-teacher-training> (accessed date: 02/08/2016).

11. Psycharis S. *Greek Teacher education System* / Sarantos Psycharis // Greece – European Network on Teacher Education Policies, 4 p. Access mode: http://entep.unibuc.eu/documents/publications/TeacherEducationPolicies/REL_NA_C_GRECIA.DOC (accessed date: 01/08/2016).

12. Saiti A. *Advanced training for teachers who work in full-day schools*. Evidence from Greece / Anna Saiti & Christos Saitis // *European Journal of Teacher Education*, November 2006, Vol. 29. N 4, pp. 455–470, DOI: 10.1080/02619760600944779.

13. *Spain – Teacher Training – basic and specialist teacher training*. Access mode: <https://www.european-agency.org/country-information/spain/national-overview/teacher-training-basic-and-specialist-teacher-training> (accessed date: 02/08/2016).

14. *Teacher Training / development programmes and postgraduate courses addressing issues of intercultural education (WP7)* : Spanish Research Summary. Access mode: https://www.ces.uc.pt/interact/documents/INTERACT_WP7_summary_espanha.pdf (accessed date: 03/08/2016).

15. Larina N. B. *Innovative models of management staff in-service training* : Teach. method. materials / N. B. Larina; G. I. Bondarenko, K. : NAPA, 2013. 52 p.

16. Ilyasov D. F. *Technology of educational training programs design of teachers* [Tehnologija proektirovanija obrazovatel'nyh programm povyshenija kvalifikacii pedagogicheskikh rabotnikov] / A. F. Ilyasov, O. A. Ilyasova // Scientific support of a system of advanced training, 2011, N 2 (7), pp. 5–12.

УДК 159.923+371.123

Ценностно-смысловая компонента в психологической структуре педагогической деятельности

Е. Ю. Почтарева

Value-semantic component in the psychological structure of pedagogical activity

Е. У. Pochtaryova

Аннотация. В статье обосновывается актуальность исследования ценностно-смысловой сферы педагога как интегративной, смыслообразующей характеристики педагогической деятельности. Представлены психологические подходы к проблеме ценностно-смысловых профессиональных образований педагога, реализация которых в психолого-педагогических исследованиях открывает новые перспективы изучения ценностей и смыслов педагогической деятельности на уровне индивидуального и группового субъекта, что делает возможным обеспечение эффективности труда педагогов как субъектов профессиональной деятельности.

В статье представлено методологическое обоснование аксиологической природы педагогической деятельности как проявления субъектного опыта педагога. Определяется ключевая роль ценностно-смысловой сферы педагога в условиях субъект-субъектной парадигмы образования.

Подчеркивается, что ценностно-смысловая составляющая педагогической деятельности определяет уровень и характер деятельности, которая предстает как развивающаяся психолого-педагогическая реальность, проявляющаяся в преобразующей активности педагога, направленной на реализацию его субъектной позиции, раскрытие личностно-профессиональных потенциалов и ресурсов, определяя с одной стороны формы, способы, условия осуществления педагогической деятельности, а с другой – выступая ее источником.

Abstract. The article substantiates the relevance of the study of value-semantic sphere of the teacher as integrative, sense-characteristics of pe-

dagogical activity. Psychological approaches to the problem of value and meaning of the teacher professional entities is presented, the implementation of which in the psychological and pedagogical research opens up new prospects for the study of values and meanings of pedagogical activity at the level of individual and group agent, making it possible to ensure the effectiveness of teachers work as subjects of professional agent.

The article presents the methodological substantiation of axiological nature of the pedagogical activity as a manifestation of the subjective experience of the teacher. It defines the key role of value-semantic sphere of the teacher in agent-to agent paradigm of education.

It is emphasized that the value-semantic component of pedagogical activity determines the level and nature of the activity, which appears as a developing psychological and pedagogical reality, which manifests itself in transforming teacher activity aimed at realization of its agent position, the revelation of personal and professional capacities and resources, defining the one hand forms – methods, conditions for educational activities, and on the other – serving its source.

Ключевые слова: ценностно-смысловая сфера, субъект, педагогическая деятельность, компетентность, интегрированность, целостность, субъектная активность, направленность.

Keywords: value-semantic sphere, agent, pedagogical activity, competence, integrity, complexity, agent activity, directionality.

Гуманистический тип ценностей современного образования, ориентированный на развитие личности каждого обучающегося, делает

важным созданием условия для утверждения приоритета ценностно-смысловых оснований процессов становления личности. Преодоление технократических установок в профессиональной педагогической деятельности выделяет аксиологическую составляющую труда педагога как субъекта деятельности и общения, делает необходимым осознание ценностных ориентиров педагогической профессии.

В исследованиях личности как субъекта деятельности подчеркивается взаимообусловленность личностного и профессионального аспектов труда (А. Адлер, Дж. Холланд, Д. Сьюпер, Б. Ливехуд, С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова-Славская, В. Б. Брушлинский, К. К. Платонов, Е. А. Климов, Э. Ф. Зеер и др.). Личность в соответствии с профессиональными требованиями функционально реализует себя, испытывая воздействия со стороны трудовой деятельности, и, вместе с тем, личность осуществляет активное преобразующее влияние на профессию и способы профессиональной деятельности.

Б. Г. Ананьев отмечает, что трудовая деятельность личности определяет «...освоение определенных позиций, ролей и функций, совокупность которых характеризует ее социальную структуру. Все сферы мотивации и ценностей детерминированы именно этим общественным становлением личности» [1, с. 248]. По словам Б. Г. Ананьева профессиональная направленность выступает как «психологическая база» профессионально-ценностных ориентаций, определяя нацеленность личности к реализации содержания профессии, самореализации в профессии.

Исследования В. Д. Шадрикова, Е. А. Климова, В. Ф. Сержантова, и др. отражают научный взгляд на ценностно-смысловые образования как на смысловые механизмы регуляции деятельности, в том числе в профессиональной сфере.

Д. А. Леонтьев, исследуя механизмы регуляции деятельности, делает вывод о том, что смысловая реальность находит свое воплощение в осуществлении смысловой регуляции деятельности субъекта. Психологическое содержание смысловой реальности раскрывается в смысловых структурах, включающих в себя личностные смыслы, смысловые установки, мотивы, смысловые диспозиции, смысловые

конструкты и личностные ценности. Д. А. Леонтьев, опираясь на понятие «превращенной формы» (М. К. Мамардашвили) рассматривает смысловые структуры личности как внутренние регуляторы всех жизненных взаимосвязей субъекта, интерпретируя их как превращенные формы жизненных отношений. Личностные ценности образуют высший уровень смысловой регуляции, выступая внутренними носителями социальной регуляции [2].

В русле деятельностного подхода исследователи Б. С. Братусь, А. Г. Асмолов, Д. А. Леонтьев и др. рассматривают развитие ценностно-смысловой сферы посредством процессов большой и малой динамики. Большая динамика представляет собой «процессы рождения и изменения смысловых образований личности в ходе жизни человека, в ходе смены различных видов деятельности. <...> Под «малой» динамикой развития смысловых образований понимаются процессы порождения и трансформации смысловых образований в ходе движения той или иной особенной деятельности» (Б. С. Братусь, Б. Ф. Зейгарник, А. Г. Асмолов, Д. А. Леонтьев и др.).

Э. Ф. Зеер в профессионально обусловленной структуре личности специалиста выделяет подструктуру профессиональной направленности, отражающую перестройку психологической структуры личности в условиях трудовой деятельности, обусловленной изменениями смысловых структур сознания, переориентацией на новые ценности, формированием на основе профессиональной позиции профессионального самосознания [3].

Образ мира, характерный для профессиональных групп, является предметом психосемантических исследований (Е. Ю. Артемьева, Ю. Г. Вяткин, И. Б. Ханин и др.). Профессиональная семантика, как система значений, явлений, объектов, образующих профессиональную деятельность, определяет отношения профессиональной группы, которые могут быть интерпретированы на языке индивидуальных и групповых семантических структур, определяющих «групповой инвариант субъективного отношения профессионала к объектам» [4].

По мысли Е. А. Климова, деятельностно-смысловое единство профессиональных ценностей и смысловых образований личности определяет смысловозначимый характер деятельности. Автор отмечает взаимодействием

ность процессов развития ценностно-смысловых образований и профессиональной деятельности. В противном случае профессия служит лишь средством для достижения вне-профессиональных ценностей личности. Автор делает вывод о смысловой определенности профессиональных групп, каждая из которых характеризуется своим смыслом деятельности. Согласно классификации профессий Е. А. Климова, педагогическая деятельность относится к группе профессий «человек – человек» и направлена на формирование и развитие обучающегося как субъекта деятельности (учебной, трудовой). Поэтому личностные субъектные свойства педагога определяют этические, эмоционально-ценностные, смысловые, учебно-предметные, оценочные составляющие, которые применительно к педагогической деятельности «возникают в результате творческого поиска» конкретного профессионала» [5].

По мысли К. А. Абульхановой-Славской: «Личность, которая имеет свою «логику», архитектуру способностей, потребностей, состояний вынуждена перестроить ее в соответствии с требованиями труда, рабочего режима, профессиональных задач» [6].

В связи с этим Е. А. Климов отмечает важность решения проблемы целостного рассмотрения субъекта труда. В концепции Климова предложены параметры, составляющие специфические черты субъекта труда, которые определяют существенные различия между представителями разных профессий: праксеологические особенности организационных, саморегулятивных действий, моторика труда; особенности когнитивных процессов субъекта деятельности; социально-профессиональный опыт и знания, характеристики внешнего вида; динамические особенности нервной системы; личностные характеристики направленности, ценностей, мотивации, отношений, креативности, эмоциональности и др.

В исследованиях Н. В. Кузьминой, К. А. Марковой, Л. М. Митиной, И.А. Зимней ценностно-смысловая составляющая психологической структуры профессионально-педагогической деятельности раскрывается в изучении педагога как субъекта профессиональной деятельности.

В русле деятельностного и системного подходов Н. В. Кузьмина разработала понятие педагогической системы, определяемой как

«множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей», структура которой включает цели, содержание, коммуникации образования, а также личность педагога и личность обучающегося [7].

В концепции педагогической системы впервые в отечественной психологии было оформлено понимание психологической структуры деятельности педагога, составляющие которой соответствуют функциональным компонентам педагогической системы.

Единство педагогической системы обосновывается связями между ее элементами, которые носят базовый устойчивый характер, и определяют динамику развития системы в соответствии с целями ее функционирования.

Автор выделяет гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный и организаторский функциональные компоненты.

Наибольшая выраженность ценностно-смысловой компоненты принадлежит гностической составляющей, содержание которой определяется мировоззрением (направленностью педагога), общекультурными знаниями и специальными знаниями педагога.

Также в соответствии с системной трактовкой автор разрабатывает представления о педагогических способностях, подчеркивая их взаимосвязь с основными сторонами педагогической системы.

Педагог как субъект деятельности характеризуется типом направленности, профессионально-педагогическими способностями и профессиональной компетентностью.

Направленность выступает как ключевое образование, описывающее в концепции Н. В. Кузьминой единство личностных и профессионально важных качеств педагога.

Н. В. Кузьмина дифференцирует социально-нравственный, истинно педагогический и познавательный виды направленности.

Истинно педагогическая направленность определяет гуманистические профессионально-ценностные качества педагога, ориентацию на педагогическую профессию, высший уровень развития которой предполагает формирование и развитие личности обучающегося. Исследования А. К. Марковой посвящены изучению собственно психологических особенностей пе-

дагогической деятельности, понимаемой как «профессиональная активность учителя, в которой с помощью различных средств воздействия на учащихся решаются задачи их обучения и воспитания» [8].

Автор определяет субъектные свойства педагога в совокупности объективных и субъективных характеристик, где объективные характеристики описывают профессионально обусловленные психологические и педагогические знания и умения, а субъективные характеристики включают ценностно-смысловые образования – психологические позиции, установки, «Я»-концепцию, мотивы деятельности, личностные особенности.

Педагог как субъект деятельности характеризуется следующими профессионально важными качествами: целеполагание, практическое и диагностическое мышление, рефлексия, эрудиция, наблюдательность, интуиция, находчивость, импровизация, оптимизм, предвидение. А. К. Маркова в своей трактовке непосредственно соотносит профессионально-важные качества с основными сторонами деятельности учителя «педагогической деятельностью – педагогическим общением – личностью педагога», что делает возможным рассмотрение в педагогическом контексте профессионально-важные качества, по психологической природе близкие к способностям и личностным качествам педагога.

Ключевым понятием концепции А. К. Марковой выступает профессиональная компетентность, многомерная интегративная характеристика, проявляемые в деятельности и обеспечивающая ее эффективность, которая интерпретируется в русле разработанного ею процессуально-личностного подхода при помощи модульного представления о единстве процесса и результат труда педагога, рассматриваемых в аспекте психологических оснований труда педагога. Центральным компонентом компетентности определяется направленность педагога как ориентация на морально-этические знания и утверждение ценности педагогической профессии. Также Маркова выделяет интегральные характеристики личности педагога, психологическое содержание которых имеет ценностно-смысловые основания, педагогическое самосознание, индивидуальный стиль деятельности и педагогическое творчество. Развитие направ-

ленности педагога автор связывает с переориентацией акцентов профессиональной деятельности с предметной стороны на психологическую сферу. В целом в педагогической направленности выделяются гражданская, познавательная и самообразовательная направленности.

Л. М. Митина в психолого-педагогической концепции педагогического труда опирается на идеи системного подхода, рассматривая профессиональную деятельность педагога как «целостную и развивающуюся психологическую реальность» [9, с. 3].

Анализируя свойства субъектности педагога, Л. М. Митина сопоставляет профессионально важные качества педагога с двумя группами педагогических способностей – проактивными и рефлексивно-перцептивными. В концепции Митиной выделено более пятидесяти качеств педагога, ядром которых являются такие характеристики личности, как направленность, образ «Я», самооценка, уровень притязаний.

Л. М. Митина выделяет две основные модели труда педагога, задающие противоположные полюса профессиональной деятельности: модель адаптивного поведения, которая характеризуется ситуативным и приспособительным поведением, преобладанием стереотипов, ориентацией на технократические и материальные ценности, и модель профессионального развития, определяющую творческий характер деятельности, личностный тип поведения, использование личностно-профессиональных ресурсов для совершенствования деятельности.

Однако очевидным, по нашему мнению, является то, что реальность педагогического процесса включает в себя многообразие вариантов профессионального поведения и деятельности педагога, расположенных в континуальном пространстве вышеизложенных моделей.

В русле профессиональной схемы труда учителя «педагогическая деятельность – педагогическое общение – личность педагога» Л. М. Митина выделяет интегральные характеристики, определяющие эффективность педагогического труда: педагогическая направленность, педагогическая компетентность, эмоциональная гибкость.

Автор делает вывод о взаимосвязи компонентов представленных образований, связующим звеном которых выступает педагогическая направленность [10].

В концепции Митиной педагогическая направленность интерпретируется с точки зрения профессионально важного качества, «которое занимает центральное место в структуре личности учителя и обуславливает его индивидуальное и типическое своеобразие», и в плане интегральной характеристики труда педагога «как система эмоционально-ценностных отношений, которая обеспечивает иерархическую структуру доминирующих мотивов личности учителя, побуждающих учителя к ее утверждению в педагогической деятельности и общении» [10, с. 7]. Структура направленности педагога включает три составляющие: личность обучающегося (и других людей), личность педагога и предметную сторону деятельности.

Развитие педагогической направленности обусловлено становлением профессионального самосознания. Психологическая сущность профессионального самосознания раскрывается автором в структурном единстве когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов, развитие которых определяется динамикой внутриличностных противоречий педагога, понимаемых в контексте профессионального развития педагога как преобразования его внутреннего мира, целью которого является достижение уровня оптимального уровня функционирования педагога.

Л. М. Митина отмечает, что развитие направленности связано с осознанностью, дифференцированностью системы побуждений к деятельности, осмыслением гуманистических профессионально-педагогических ценностей.

И. А. Зимняя с позиций личностно-деятельностного подхода рассматривает педагога как субъекта деятельности, ведущие свойства которого связаны с осознанием смыслов образования, гуманистическими ценностями, устремленностью личности на профессию педагога.

Соответствие психологических характеристик человека как субъекта педагогической деятельности раскрывается И. А. Зимней в трех планах «психическая предрасположенность – готовность – включаемость»: первый план определяет биологическую, физиологическую, психическую предрасположенность к деятельности типа «человек – человек», включающую интеллект, эмпатийность, стеничность эмоций, коммуникативно-познавательную активность; второй план предполагает личностную готов-

ность, которая выражается в мировоззренческой зрелости, отрефлексированной предметно-профессиональной позиции, педагогической компетентности, направленности на профессию типа «человек – человек»; третий план обусловлен социально-рефлексивными механизмами, которые определяют эффективность общения на всех его уровнях.

Наиболее целостно представлена ценностно-смысловой составляющей в деятельности педагога в исследованиях И. А. Зимней выражена в ее работах по компетентностному подходу в образовании. Так, характеристика человека как личности, субъекта деятельности и общения отражена в компетентности, содержание которой раскрывает здоровьесберегающие установки, ценностно-смысловые ориентации в мире, гражданственность, личностную автономию и социальную интеграцию, личностное и профессиональное развитие [11].

При этом автор акцентирует системный характер профессиональной субъектности педагога, который обусловлен единством ценностной и когнитивной составляющих педагогической деятельности в совокупности личностных особенностей, предметных знаний и общекультурных ценностей.

Изучение В. А. Сластениным, А. А. Петренко феномена профессионализма педагогической деятельности связано с исследованием ценностно-смысловых оснований педагогической культуры.

Так, В. А. Сластенин определяет профессионализм как интегративную и динамичную систему педагогической культуры, качественную характеристику педагога как субъекта педагогической деятельности в интеграции личностного и профессионального компонентов деятельности, взаимообусловленность которых определяет ценностно-смысловой характер

Автор отмечает, что профессионализм педагога определяется личностно-профессиональным развитием, системная детерминация которого осуществляется посредством динамической совокупности внутренних регуляторов и внешних факторов деятельности, которая направлена на творческое созидание ценностей, смыслов субъектной позиции педагога [12].

А. А. Петренко рассматривает особенности ценностной компоненты профессионализма педагога на примере педагога-руководителя в

условиях инновационного развития образования. Профессионализм как феномен педагогической культуры определяется ценностно-смысловыми ориентирами культурологического и аксиологического подходов, что обуславливает приоритетное значение ценностно-смысловой сферы как ведущего содержательного компонента субъектной деятельности, направленной на становление мировоззренческих установок творческой преобразующей активности педагога. Понимая инновационные процессы образования в основе своей ориентированные на личностно ориентированные профессиональные ценности, А. А. Петренко формулирует ценностные основания профессионализма педагога в единстве внутренних личностно-значимых ценностей и внешних ценностно-смысловых факторов инновационного образования. [13].

В исследовании Н. И. Лифинцевой ценностно-смысловая составляющая деятельности педагога раскрывается в контексте профессионально-психологической культуры. Н. И. Лифинцева рассматривает профессионально-психологическую культуру педагога как целостно-синкретическое многомерное явление, образованное совокупностью эмоционально-ценностных отношений субъективных и объективных культурных смыслов профессионального педагогического сообщества, системообразующим фактором которых выступает ценностное отношение к другому человеку. Автор отмечает необходимость развития гуманитарной образовательной среды «в логике усиления, амплификации смыслов» педагога как субъекта деятельности посредством гуманистических профессиональных ценностей сотрудничества и сотворчества. [14].

Таким образом, проведенный психолого-педагогический анализ позволяет утверждать, что ценностно-смысловая составляющая профессии педагога формирует психологическую структуру его деятельности, направляя ориентации педагога на реализацию его субъектной позиции, раскрытие личностного потенциала, самоосуществление, когда ценностно-смысловая сфера, с одной стороны, определяет формы, способы, условия осуществления активности личности, а с другой – корректирует целеполагание и сама является источником целей личности.

По словам В. Э. Чудновского, профессия педагога является одной из наиболее «смыслообразующих» [15]. Активная профессиональная позиция педагога определяется ценностно-смысловыми структурами, проявляется в его преобразующей педагогической деятельности, в основе которой лежит детерминированность деятельности смысловыми структурами личности, психологические основания которых обуславливают осознание ценностей развития как личностно значимых.

Библиографический список:

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
2. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер. – М. : Академия, 2006. – 240 с.
4. Артемьева Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики / Е. Ю. Артемьева. – М. : Наука; Смысл, 1999. – 350 с.
5. Климов Е. А. Психология профессионала: Избранные психологические труды / Е. А. Климов. – М. : Изд-во Российской академии образования, 2003. – 456 с.
6. Абульханова К. А. Принцип субъекта в отечественной психологии / К. А. Абульханова // Психология : журнал Высшей школы экономики. – 2005. – Т. 2. – № 4. – С. 3–21.
7. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 190 с.
8. Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
9. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Флинта, 1998. – 200 с.
10. Митина Л. М. Учитель на рубеже веков: психологические проблемы / Л. М. Митина // Психологическая наука и образование. – 1999. – № 3–4. – С. 5–19.
11. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативная целевая основа компетентного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.

12. Слостенин В. А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры / В. А. Слостенин // Педагогическое образование и наука. – 2004. – № 5. – С. 4–15.

13. Петренко А. А. Профессиональное становление педагога, управляющего развитием образования : монография / А. А. Петренко. – М. : АПК и ППРО, 2007. – 157 с.

14. Лифинцева Н. И. Формирование профессионально-психологической культуры учителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Н. И. Лифинцева. – М., 2001. – 504 с.

15. Чудновский В. Э. Педагогическая профессия в системе смысло-жизненных ориентаций учителя / В. Э. Чудновский // Современные проблемы смысла жизни и акме. – М. ; Самара, 2002. – С. 177–185.

References:

1. Ananiev B. G. *Person as an object of knowledge* [Человек как предмет познания] / B. G. Ananiev. SPb. : Peter, 2001. 288 p.

2. Leontiev D. A. *The psychology of meaning: nature, structure and dynamics of the sense of reality* [Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности] // D. A. Leontiev, M. : Smysl, 2003. 487 p.

3. Zeer E. F. *Professional Development Psychology: tutorial* [Психология профессионального развития : учеб. пособие] / E. F. Zeer, M. : Academy, 2006. 240 p.

4. Artemyeva E. Yu. *Fundamentals of psychology of subjective semantics* [Основы психологии субъективной семантики] / E. Yu. Artemyeva, M. : Nauka ; Smysl, 1999. 350 p.

5. Klimov E. A. *Professional Psychology: Selected psychological works* [Психология профессионала: Избранные психологические труды] / E. A. Klimov, M. : Publisher of the Russian Academy of Education, 2003. 456 p.

6. Abulkhanova K. A. *Principle of agent in the national psychology* [Принцип субъекта в отечественной психологии] / K. A. Abulkhanova // Psychology: The Journal of Higher School of Economics, 2005, Vol. 2, N. 4, pp. 3–21.

7. Kuzmina N. V. *The professionalism of the individual teacher and master of industrial training* [Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения] / N. V. Kuzmina, M. : Higher school, 1990. 190 p.

8. Markova A. K. *Psychology the teacher's labor* [Психология труда учителя] / A. K. Markova, M. : Prosvechenie, 1993. 192 p.

9. Mitina L. M. *Psychology of the teacher's professional development* [Психология профессионального развития учителя] / L. M. Mitina, M. : Publisher of Flint, 1998. 200 p.

10. Mitina L. M. *Teacher at the turn of the century: the psychological problems* [Учитель на рубеже веков: психологические проблемы] / L. M. Mitina // Psychological Science and Education. – 1999, N 3–4, pp. 5–19.

11. Zimnay I. A. *The key competence of how to effectively target the basis of competence approach in education* [Ключевые компетентности как результативная целевая основа компетентностного подхода в образовании]. M. : Research Center of training quality problems, 2004. 42 p.

12. Slastenin V. A. *The professionalism of the teacher as a phenomenon of pedagogical culture* [Профессионализм учителя как явление педагогической культуры] / V. A. Slastenin // Psychological education and science, 2004, N 5, pp. 4–15.

13. Petrenko A. A. *Professional formation of the teacher, managing the development of education: a monograph* [Профессиональное становление педагога, управляющего развитием образования: монография] / A. A. Petrenko, 2007. 157 p.

14. Lifintseva N. I. *Formation of professional-psychological culture of teacher: dissertation of Doctor of Pedagogical Science* : 13.00.08 [Формирование профессионально-психологической культуры учителя : дис. ... д-ра пед. наук] / N. I. Lifintseva, M., 2001. 504 p.

15. Chudnovsky V. E. *Pedagogical profession in life orientations system* [Педагогическая профессия в системе смысло-жизненных ориентаций учителя] / V. E. Chudnovsky // Modern problems of the meaning of life and acme, M. ; Samara, 2002. 2007, pp. 177–185.

УДК 378.091.398

Аспекты организации научно-исследовательской деятельности слушателей курсов в системе повышения квалификации

Ф. А. Зуева

Organization aspects of scientific research activity in the system of advanced training

F. A. Zueva

Аннотация. Проблема, рассматриваемая в статье, заключается в поиске подходов к организации научно-исследовательской деятельности слушателей курсов, которая способствует развитию и саморазвитию, связанной с продвижением в профессиональном плане. Показана значимость научно-исследовательской деятельности как системообразующего, прогностического фактора развития инновационной образовательной организации. Обозначена результативность деятельности в этом аспекте, проявляющаяся в развертывании совместных с образовательными организациями научно-прикладных проектов, обеспечивающих сопровождение научно-исследовательской деятельности по решению актуальных проблем образования.

Сделан акцент на решение вопросов по вовлечению слушателей курсов в научно-исследовательскую деятельность. При этом участие в научно-исследовательской деятельности приближает к пониманию механизмов формирования новых субъектных качеств, которые формируются в процессе выдвижения и достижения новых для субъекта целей, или при овладении новыми видами деятельности.

Abstract. The problem discussed in this article is to explore approaches to the organization of scientific research activity of course students, which contributes to development and self-development relating to progress professionally. The importance of scientific research activity as a pivotal, predictive factor in the development of innovative educational organization is showed. Performance in this aspect, manifested in expansion joint with educational organizations, scientific and applied projects, providing accompaniment for scientific research activity to address pressing

problems in education is highlighted. Issues of involving students in scientific research activity are focused. Participation in scientific research activity is closer to understanding the mechanisms of formation of new subjective qualities that are formed in the process of nomination and achieving new goals for the subject, or learning new activities.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, система повышения квалификации, исследовательское проектирование, организация научно-исследовательской деятельности, научно-прикладной проект, дистанционные технологии.

Keywords: scientific research activity advanced training system, research design, organization of scientific research activities, scientific and applied project, remote technology.

Инновационный и динамичный характер современного образования, изменение общей направленности педагогической деятельности обострили основное противоречие в содержании системы повышения квалификации: между традицией представлять нормы и предписания, направленные на обеспечение высокого уровня профессионально-педагогических компетенций слушателей курсов, и необходимостью разрешать постоянно возникающие в реальной практике ситуации, требующих включенности исследовательской компетентности.

Обязательным условием существования в образовательной организации научно-исследовательской деятельности обучающихся является наличие педагогов, обладающих определенными качествами: активным стремлением к исследовательской деятельности; умением прогнозировать перспективы в продвижении не

только собственной научно-исследовательской деятельности, но и деятельности обучающихся.

Это означает, что в системе повышения квалификации базовой установкой становится идея о том, что элемент исследования в педагогической деятельности неизбежен в силу инновационности организуемых образовательных процессов, а также чрезвычайной вариативности и разнообразия решаемых образовательных задач.

Данная установка четко просматривается в Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы, указывающей на то, что обновление профессиональных компетенций и повышение уровня подготовки управленческого и педагогического корпуса требуют большей мобильности и гибкости системы повышения квалификации, основанной на единых рамках профессиональных умений, но адресно отвечающей на персональные запросы педагогов и школ [1].

Проблемы инновационной деятельности педагогов рассматриваются в психолого-педагогических исследованиях с различных точек зрения: инновационных концептов дополнительного профессионального образования в условиях реализации профессиональных стандартов педагогических работников (В. Н. Кеспигов) [2], формирования инновационного ресурса образования через систему повышения квалификации (А. Г. Каспржак) [3], психологии профессионального развития (Э. Ф. Зеер) [4], анализа представления содержания повышения квалификации в рамках использования дистанционных образовательных технологий (Д. Ф. Ильсов) [5] и др.

Анализ исследований свидетельствует, что традиционно существующие подходы к организации научно-исследовательской деятельности обладают теми или иными недостатками, которые характерны общим проблемам образования или малоэффективны. На наш взгляд, наиболее отвечающий современной концепции модернизации содержания образования, является исследовательский подход.

В современном педагогическом образовании исследовательский подход становится ведущим, поскольку он обеспечивает развитие педагогической культуры и эффективность педагогического труда. Научно-исследовательская деятельность необходима для понимания, про-

явления, определения условий профессиональной деятельности. Соответственно, начинают меняться содержание, подходы, технологии системы повышения квалификации, позволяющие педагогам выйти на исследование как способ собственной профессиональной деятельности. Выполнение исследовательских заданий позволяет подвести к новому виду работы: исследовательскому проектированию.

Исследовательское проектирование рассматривается как определенное содержание деятельности, которое строится и осуществляется с помощью исследовательских действий. Проектирование предполагает создание таких условий, когда у слушателей курсов будет сформировано отношение к осуществляемой ими деятельности как деятельности образовательной и в то же время позволяющей в свою очередь простроить свою научную деятельность. Вовлеченность обучающегося в исследование как способ изучения знаний несет за собой изменения в профессиональной деятельности: создается устойчивый мотив к самосовершенствованию; появляется интерес к экспериментированию, изучению различных точек зрения на отдельные аспекты в организации обучения.

Таким образом, научно-исследовательская деятельность в системе повышения квалификации должна быть направлена на предвосхищение ожидаемых изменений и на прогностическое фокусирование результативности научно-исследовательской деятельности именно на предвидении этих изменений.

Рассматривая научно-исследовательскую деятельность как системообразующий, прогностический фактор развития инновационной образовательной организации, важно уточнить, какие компоненты образовательного процесса влияют на результаты научно-исследовательской деятельности. Необходимо отметить, что научно-исследовательская деятельность всегда является результатом трудоемкого процесса, поскольку для того, чтобы теоретические знания и исследования обрели законченную форму, выраженную в готовой к использованию образовательной услуге или готовом к внедрению образовательном продукте, она должна пройти множество стадий. Этот процесс заключается в разработке, исследовании, тестировании и многих других составляющих, целью ко-

торых является получение возможно большего эффекта от научного исследования. При этом основными составляющими инновационного обеспечения системы повышения квалификации являются интеллектуальный потенциал научно-педагогических работников, образовательные технологии и образовательные программы, а также информационно-методическое обеспечение образовательного процесса.

Одним из наиболее важных элементов педагогической деятельности необходимо считать наличие мотивов профессорско-преподавательского состава на научно-исследовательскую работу, которые в процессе творческих изысканий прониклись желанием инновационной деятельности. Это может позволить оказать существенное влияние на формирование исследовательской культуры слушателей курсов, привить им умения самостоятельно планировать и проводить научное исследование [6].

Организация научно-исследовательской работы слушателей курсов выстроена в систему. Включение слушателей курсов в научно-исследовательскую деятельность сопряжено с решением как теоретических, так и практических задач. Решение первой задачи предусматривает обучение слушателей курсов методологии и методики педагогического исследования. В этой связи В. М. Монаховым выдвинута гипотеза о необходимости аксиоматики (т. е. методологии, системы постулатов) проектирования педагогической технологии в виде неких принципов и правил, структурирующих логику и целесообразность профессиональной деятельности преподавателя. Любая педагогическая технология должна соответствовать определенной системе дидактических аксиом, и только в результате этого восприятие и оценка любой технологии принимает объективный и рациональный характер [7].

Осуществление второй задачи предполагает целенаправленное и систематическое участие слушателей курсов в индивидуально значимых для них исследовательских проектах, что требует применение на практике освоенных технологий и методик педагогического исследования. В рамках организуемых модульных курсов преподаватели ставят задачу формировать навыки подготовки и проведения самостоятельных научных исследований, навыки работы с научной литературой, умения реализовывать

инновационные подходы к организации образовательных процессов. Слушателям курсов предоставляется возможность обоснованно выбрать такую научно-исследовательскую проблему, разработка которой способствовала наиболее яркому проявлению их творческой индивидуальности.

Преподаватели руководствуются нацеленностью на расширение возможностей учебных предметов в последовательном формировании у слушателей курсов опыта исследовательской деятельности и в сфере организации образовательных процессов, разработки программ элективных курсов, в том числе имеющих межпредметный и надпредметный характер. Данная деятельность включается непосредственно в аудиторные занятия, в педагогическую практику, в самостоятельную работу слушателей курсов, а также входит в содержание модульных курсов, направленных на подготовку к предметным олимпиадам и конкурсам педагогического мастерства; проведение научно-практических конференций, научного общества учащихся и т. д. Результативность деятельности в этом аспекте проявляется в развертывании совместных с образовательными организациями научно-прикладных проектов, обеспечивающих сопровождение научно-исследовательской деятельности по вопросам реализации ФГОС общего образования; обучения детей с особыми образовательными потребностями; организации научного общества учащихся и др. Наряду с этим научно-прикладные проекты являются действенным механизмом обобщения и распространения инновационного педагогического опыта. В условиях информационного общества и постоянного обновления психолого-педагогических знаний способность быстро ориентироваться в потоке информации, анализировать, выделять важную информацию, проводить самостоятельные исследования и доказывать их эффективность на практике являются необходимыми профессионально-педагогическими умениями специалистов. В данном контексте перспективным направлением, которое позволяет научно-педагогическим работникам более качественно и своевременно подвергать анализу материалы по результатам научно-исследовательской работы, а слушателям курсов повышения квалификации или переподго-

товки – повышать свой образовательный уровень, являются дистанционные технологии.

Эффективность использования дистанционных технологий способствует оперативному выявлению затруднений слушателей в части теоретического или экспериментального исследования, а также определению степени сформированности исследовательских компетенций слушателей с целью дальнейшего построения их индивидуальной образовательной траектории. Полученная информация является объективной основой для оптимизации управления научно-исследовательской деятельности в аспектах:

– оперативной корректировки содержания представленных материалов на основе выявленных затруднений;

– определения подходов к принятию эффективных управленческих решений, направленных на обеспечение результативности научных исследований слушателями курсов.

Однако в целях объективности использования дистанционных технологий необходимо рассматривать и с позиции проблем, возникающих при организации образовательного процесса, требующего подготовки качественного и современного контента.

Данная позиция нацеливает систему повышения квалификации на необходимость непрерывного процесса освоения профессорско-преподавательским составом всех новых инструментов использования информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе.

Таким образом, научно-исследовательская деятельность способствует созданию образовательного пространства в системе повышения квалификации, где главной целью является предвидение и учет изменений внешних условий и воздействий на траекторию профессионального становления специалиста, что особенно актуально, в условиях введения профессионального стандарта «Педагог».

Библиографический список:

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы. – М., 2013.

2. Кеспиков В. Н. Инновационные концепты ДПО в условиях реализации профессиональных стандартов педагогических работников // Совре-

менное дополнительное профессиональное педагогическое образование. – 2016. – № 1. – С. 1–11.

3. Каспржак А. Г. Формирование инновационного ресурса образования через систему повышения квалификации: сборник рекомендаций. – М.: Университетская книга, 2007. – 280 с.

4. Зеер Э.Ф. Психологии профессионального развития. – М.: Академия, 2009. – 240 с.

5. Ильясов Д. Ф. Проектирование содержания дополнительного профессионально-педагогического образования на основе принципа философской антропологии // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2009. – № 1. – С. 64–69.

6. Ильясов Д. Ф. Технология проектирования образовательных программ повышения квалификации педагогических работников / Д. Ф. Ильясов, О. А. Ильясова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2011. – № 2 (7). – С. 5–12.

7. Монахов В. М. От традиционной методики к новой технологии обучения. – М.; Тула: Будрус, 1993. – 143 с.

Reverences:

1. The State program of the Russian Federation “development of education” [Gosudarstvennaja programma Rossijskoj Federacii “Razvitie obrazovanija”], from the 2013–2020 years. М., 2013.

2. Kespikov V. N. *Innovative concepts of additional professional education in conditions of realization of the professional standards of teachers “Modern additional professional pedagogical education”* [Innovacionnye koncepty DPO v uslovijah realizacii professional'nyh standartov pedagogicheskikh rabotnikov // *Sovremennoe dopolnitel'noe professional'noe pedagogicheskoe obrazovanie*], 2016, pp. 1–11.

3. Kasprzhak A. G. *Forming innovative educational resource through a system of excellence: a collection of recommendations* [Formirovanie innovacionnogo resursa obrazovanija cherez sistemu povyshenija kvalifikacii: sbornik rekomendacij], М.: University book, 2007. 280 p.

4. Zeer E. F. *Psychology professional development* [Psihologii professional'nogo razvitija]. М.: Academy, 2009. 240 p.

5. Ilyasov D. F. *Designing of the maintenance of secondary vocational education on the basis of the principle of philosophical anthropology*

[Proektirovanie sodержanija dopolnitel'nogo professional'no-pedagogicheskogo obrazovanija na osnove principa filosofskoj antropologii] // Scientific support of a system of advanced training, 2009, p. 64–69.

6. Pjasov D. F. *Technology of educational training programs design of teachers* [Tehnologija proektirovanija obrazovatel'nyh programm

povyshenija kvalifikacii pedagogicheskikh rabotnikov]/ A. F. Pjasov, O. A. Pjasova // Scientific support of a system of advanced training, 2011, N 2 (7), pp. 5–12.

7. Monahov V. M. *From traditional methods to new technologies of training* [Ot tradicionnoj metodiki k novej tehnologii obuchenija]. M. ; Tula : Budrus, 1993. 143 p.

УДК 378.091.398

Компетентностный подход в деятельности школьного медиатора

Л. В. Занина

Competence-based approach in the activities of school mediator

L. V. Zanina

Аннотация. В статье представлен обобщенный результат научного осмысления особенностей и сущности деятельности школьного медиатора, которая в педагогической теории не нашла еще достаточного исследования. Обоснован авторский подход к рассмотрению особенностей медиации в образовательном учреждении, основанный на конфликтности образовательного процесса. В контексте восстановительного правосудия ситуация правонарушения рассматривается не как нарушение закона, но как результат отсутствия у нарушителя навыков конструктивного разрешения субъективно значимой сложной ситуации. Поэтому деятельность медиатора в образовательном учреждении определяется как «педагогическое посредничество и поддержка в конфликтной ситуации».

Представленные характеристики медиативной компетентности включают социально-коммуникативную, проективную компетенцию и владение технологией терапевтической дидактики. Автором представлена концепция магистерской программы «Первичная профилактика зависимостей и медиация в образовании», обеспечивающей становление медиативной компетентности.

Abstract. The article presents generalized results of the scientific understanding of the characteristics and nature of activity of the school mediator, which in pedagogical theory has not yet found sufficient research. The author's approach to the consideration of features of mediation in the educational institution, based on the educational process of conflict is substantiated. In the context of restorative justice, the situation of the offense is not seen as a violation of the law, but as a result of lack of skills of offender constructive resolution subjectively meaningful difficult situation. Therefore, the mediator

activity in an educational institution is defined as “a pedagogical mediation and support in conflict situations”. The presented features of mediation competencies included social and communicative competence and possession of projective technique therapeutic didactics. The author introduces the concept of the master's program “Primary prevention of dependency, and mediation in education”, which provides the establishment of a mediation competence.

Ключевые слова: медиация, коммуникативная, социальная, правовая, конфликтологическая компетентность школьного медиатора, профессиональная подготовка школьного медиатора, магистерская программа.

Keywords: mediation; communicative, social, legal, conflictological competence of a school mediator, professional retraining of a school mediator, master's program.

Если рассматривать медиацию как подход к урегулированию споров, конфликтных и криминальных ситуаций, в том числе в подростковой среде, реализуемый в образовательном учреждении, то следует остановиться на социально-педагогических характеристиках медиации. Следует отметить, что в рассмотрении сущности конфликта имеются общие и особенные стороны. В философии и социологии конфликт рассматривается как закономерная и естественная характеристика социальных отношений, что обуславливает возможности протекания конфликтов в разнообразных, в том числе и конструктивных, формах и, как следствие – принципиальную возможность управления конфликтами (Р. Дарендорф, Л. Козер, К. Левин, Дж. Бертон, В. А. Ядов, А. Я. Анцупов, Н. В. Гришина, А. Г. Здравомыслов, Д.П. Зер-

кин, В. Н. Кудрявцев, А. И. Шипилов и др.). В психологии конфликта исследуются родовые взаимосвязи конфликтов на всех уровнях их проявления (Н. И. Алешкин, Е. Л. Доценко, Н. В. Гришина, К. Рудестам) и конфликты рассматриваются как отражения диалогичности психики человека (М. М. Бахтин, Б. Ф. Ломов).

В педагогике конфликт и конфликтная ситуация рассматриваются в качестве метода воспитания и обучения (Б. Т. Лихачев, Н. Е. Щуркова, Б. И. Хасан), что является отражением конструктивного отношения к конфликту в педагогическом процессе (Е. Е. Акимова, И. П. Андриади, Н. В. Гришина, Б. Т. Лихачев, Т. В. Ковшечникова, М.М. Рыбакова, И.И. Рыданова, Б. И. Хасан, Н. Е. Щуркова и т. д.). С одной стороны, возникновение конфликтов в школе детерминировано конфликтогенной природой самого педагогического процесса, движущими силами которого являются противоречия. Следовательно, наличие объективных противоречий в педагогическом процессе делает конфликты в образовании неизбежными, а управление ими – необходимой составляющей управления педагогическим процессом в целом. С другой стороны, социальные, экономические и психологические проблемы, усиливающие напряжение в различных сферах социального взаимодействия, являются внешними факторами, повышающими конфликтогенность педагогического процесса. Более того, в ряде современных социально-педагогических исследований [1] отмечается, что основными субъектами педагогического взаимодействия (учителями, представителями администрации, учащимися, родителями) конфликты воспринимаются как неизбежное явление школьной жизни, с которым необходимо не только считаться, но и активно влиять на него с целью предотвращения негативных последствий и реализации конструктивных возможностей. Однако характер взаимных претензий учителей и администраторов, учителей и учащихся, составляющих основную часть социально-психологической напряженности в школьном социуме, свидетельствует о том, что педагоги общеобразовательной школы не владеют в достаточной мере эффективными практическими способами управления конфликтом. Позволим предположить, что в ситуации широкого введения в образовательных организациях согласительных комиссий, требующих от

педагогов компетентности в области урегулирования споров и конфликтов, актуализирует медиативную компетентность специалиста (бакалавра) образования. Рассмотрим эту профессиональную характеристику и определим логику ее моделирования.

Традиционно медиация рассматривает конфликты криминогенного характера. При этом способы реагирования взрослых (родителей, педагогов, администрации образовательных учреждений) на конфликтные ситуации, возникающие в подростковой среде, обычно носят обвинительно-карательный характер. Участники педагогических советов и советов по профилактике, на которые вызывается школьник, к сожалению, ограничиваются обвинением и наказанием. Аналогично зачастую работают специалисты комиссий по делам несовершеннолетних и отделы внутренних дел. В ходе следственных действий упор делается в основном на установление самого факта совершения преступления, безотносительно к чувствам и мыслям самого нарушителя и других участников конфликтной ситуации. В итоге подросток-нарушитель, чувствуя лишь обиду и злость за то, что его наказали, чаще всего не понимает, что именно плохого он сделал. Конфликтная ситуация, связанная с девиантными взаимоотношениями, правонарушением, остается неразрешенной, что создает почву для совершения подростками повторных поведенческих нарушений и часто более тяжких преступлений.

Если поставить цель качественно изменить ситуацию, необходимы принципиально иные способы работы с подростками-нарушителями, в том числе девиантными, попавшими в конфликтную ситуацию. При этом, с одной стороны, необходимо изменить взгляд на правонарушение и преступление, не только как на нарушение закона и выступление против государства и общества, но и как следствие конфликта, возникающего между людьми в процессе удовлетворения своих потребностей. В этом случае основной целью превентивной педагогической деятельности является создание условий для разрешения возникшего конфликта и восстановление нарушителя в обществе. С другой стороны, для успешного разрешения возникшей сложной ситуации следует обратиться к уровню готовности работников образования к реализации профилактической работы на осно-

ве восстановительного подхода, и концепции позитивного большинства.

Эти подходы объединяет, на наш взгляд, общее методологическое основание. Обоснуем свою позицию. В теории восстановительного правосудия (Х. Зер) ситуации правонарушения рассматриваются не как нарушение закона, но как отсутствие у нарушителя навыков конструктивного разрешения субъективно значимой сложной ситуации. Отсутствие навыков предполагает их формирование, что обеспечивает технология восстановительного правосудия, представляющая совокупностью способов, методов и организационных форм, позволяющих конструктивно разрешать конфликтные ситуации и максимально удовлетворяя потребности их участников. Это процедура, при которой жертва и нарушитель общаются опосредованно через медиатора, что создает условия жертве выразить свои чувства и рассказать о последствиях правонарушения, а нарушителю принять на себя обязательства по возмещению негативных последствий нарушения.

К числу смыслообразующих принципов восстановительного подхода относятся: исцеление жертвы (основное внимание фокусируется на чувствах и потребностях жертвы, разрешении ее проблем, возникших в результате конфликта); возмещение ущерба непосредственно нарушителем активное участие самого нарушителя в возмещении причиненного ущерба не только материального, но и так называемого «символического», и удовлетворение других нужд жертвы); активное участие сторон в разрешении конфликтной ситуации (если участники сами приняли решение, то, скорее всего, они его исполнят); диалоговые формы разрешения конфликта (о способе разрешения ситуации участники должны договориться сами в ходе диалога); включение сообщества в нормализацию взаимоотношений (участие в восстановительных программах людей, которые могут оказать поддержку сторонам и помочь в их реабилитации).

Концепция позитивного большинства (О. В. Зыков и др.) также ориентирована не на запугивание или насильственное внедрение ценностей общества, через отрицание ценностей учащегося, а на выявление и развитие общих для ребенка и общества интересов. Основным средством в этом процессе является моби-

лизация и развитие личных ресурсов ребенка, через подачу информации о позитивных ценностях, которые могут быть приняты ребенком, позитивных ценностях в широком смысле: терпимости, способности выслушивать, сопереживать и чувствовать боль другого человека, и, в конечном итоге, всех иных ценностях, которые обеспечивают социально приемлемый образ жизни. Элемент концепции, называемый «большинство», – это тот технологический компонент, который обеспечивает усвоение предлагаемых ценностей. «Большинство» – это те, кого подросток готов услышать, это качественный показатель степени влияния «значимых других», ценности которых молодой человек готов услышать и принять, это «значимые другие» которые могут помочь молодому человеку реализовать его главную задачу – предьявить себя миру, занять достойное место в этом мире [2, с. 36].

Реализация данных подходов требует от педагога-медиатора такого рода профилактической деятельности, в которой интегрировались бы воспитательные и превентивные функции образовательного учреждения, семьи и социума. Такая деятельность определяется как «педагогическое посредничество и поддержка в конфликтной ситуации». В современной литературе процедура посредничества описана применительно к различным сферам деятельности и рассматривается как деятельность, осуществляемая между человеком и социальными учреждениями, которые могут оказать ему помощь в решении его проблем (социальное посредничество), либо как деятельность по оказанию помощи в принятии компромиссных решений в сложных ситуациях, связанных с производственными, коммерческими проблемами (социальное партнерство). Однако наименее изучен вопрос применения в посреднической деятельности примирительных процедур при разрешении семейных, школьных и бытовых конфликтов докриминогенного и криминогенного уровней с участием несовершеннолетних подростков. И в данном случае посредничество может быть исследовано как деятельность специалиста по оказанию участникам конфликта помощи в разрешении конкретной конфликтной ситуации. В контексте превентивной педагогики [3] педагогическое посредничество имеет специфику, которая определяется показателем

качества, заключающемся в отсутствии повторного совершения несовершеннолетними правонарушения. Понятие «рецидив» в этом случае определяется как повторение негативных элементов поведения. К числу основных причин рецидива противоправного поведения могут быть отнесены: неспособность подростка противостоять негативному влиянию окружения, стереотипам отношений, отсутствие конструктивной поддержки со стороны лиц ближайшего окружения (В. П. Малков, А. Е. Якубов). Таким образом, особенность педагогического посредничества заключается в том, что это есть процесс системного и продолжительного по времени взаимодействия педагога и участников конфликтной ситуации (нарушителя, жертвы) с привлечением членов их семей и значимых близких, в результате которого создаются условия для побуждения подростка-нарушителя к поиску выхода из сложной ситуации и принятию решения о самостоятельной деятельности по компенсации нанесенного жертве ущерба.

И этот процесс есть совокупность педагогического посредничества и сопровождения подростка в конфликтной ситуации, которое не ограничивается лишь подростками, успешно завершившими процедуру примирения. Важной, педагогически значимой работой является сопровождение участников конфликта, потерпевших неудачу в процессе первых попыток примирения. Общая длительность сопровождения этой категории лиц (при отсутствии принципиального отказа с их стороны общаться с социальным педагогом) может составлять несколько лет [4, с. 17]. В качестве основного критерия оценки эффективности использовалась динамика представлений обвиняемого о его поведении в конфликтной ситуации, рассматривается факт совершения/несовершения подростком правонарушения-рецидива в течение года – полутора с момента его участия в процедуре примирения. Остановимся на особенностях педагогического посредничества и сопровождения, имеющих важное значение для успешности профилактики поведенческих девиаций:

– возможность включить в деятельность по разрешению конфликта весь микросоциум подростка, в результате чего происходит нормализация отношений ребенка с семьей и

в сфере ближайшего окружения (в отличие от большинства административно-карательных форм и методов взаимодействия с нарушителем);

– в системе превентивных ситуаций, моделируемых педагогом, актуализирующих глубокие переживания последствий содеянного, сопереживания чувствам жертвы, формируют у подростков-нарушителей базис для внутреннего барьера против совершения повторных нарушений;

– возможность для подростка-нарушителя загладить собственными действиями нанесенный жертве ущерб (ремонт, материальная компенсация и пр.) способствует формированию у него чувства личной ответственности за последствия собственных поступков.

Основные принципы осуществления педагогического посредничества и сопровождения в процессе медиации:

– добровольности, предполагающей обязательное согласие сторон, вовлеченных в конфликт, на участие в примирительной программе;

– конфиденциальности, предполагающей обязательство службы примирения не разглашать полученные в ходе программ сведения (исключение составляет информация о возможной опасности жизни и нанесении ущерба здоровью любому лицу, выявленная в ходе примирительной встречи);

– нейтральности, запрещающей работникам службы примирения принимать сторону одного из участников конфликта (ведущий встречи не выясняет вопрос о виновности или невиновности той или иной стороны, а является независимым посредником, помогающим сторонам самостоятельно найти решение).

Содержание деятельности педагога-медиатора, рассматриваемое нами как педагогическое посредничество и сопровождение подростков в конфликтной ситуации, осуществляется по следующим направлениям и программам (рис. 1). Такой взгляд на сущность, основные характеристики и содержание педагогического посредничества и сопровождения подростков в конфликтной ситуации ставит задачу определения системы профессиональных компетенций педагогов, которую мы описываем термином медиативная компетентность.



Рис. 1. Содержание деятельности педагога-медиатора

Медиативная компетентность рассматривается как базовая при описании целей и результатов непрерывной профессиональной подготовки в соответствии с задачами профессиональной деятельности в аспекте снижения конфликтности образовательного социума, что способствует решению актуальных научных проблем теории и методики управления педагогическими системами.

Вместе с этим научная характеристика медиативной компетентности педагога в качестве структурного элемента включает конфликтологическую компетентность педагогов общеобразовательной школы и в качестве компетенций – ответственность (должностная (функциональная) и моральная).

Исследуя проблему медиативной компетентности педагога, мы обратились к Стандартам восстановительной медиации, разработанным и утвержденным Всероссийской ассоциацией восстановительной медиации 17 марта 2009 г., в которых медиация рассматривается как процесс, в котором медиатор создает условия для восстановления способности людей

понимать друг друга и договариваться о приемлемых для них вариантах разрешения проблем (при необходимости – о заглаживании причиненного вреда), возникших в результате конфликтных или криминальных ситуаций.

В ходе восстановительной медиации важно, чтобы стороны имели возможность освободиться от негативных состояний и обрести ресурс для совместного поиска выхода из ситуации.

Такой подход обращает исследователя к рассмотрению в структуре медиативной компетентности педагога категорий социально-коммуникативную компетентность [5], которая характеризует приоритетную ориентацию на восстановление социально-ценностных связей воспитанников, реинтеграцию их в социум, воссоздание воспитательного потенциала кровной семьи и рассматривается в нескольких аспектах:

- социально-реабилитационная компетенция (А. В. Гордеева, Д. Р. Шарифулина);
- специальная компетенция профилактики асоциального поведения школьников (О. В. Андрушина);

– фамилистической компетенции (Л. И. Васильева и др.);

– социально-правовая компетентность, главным отличительным признаком которой является способность учителя в процессе профессиональной деятельности решать педагогические задачи в рамках правового контекста.

Значимость данной компетенции подтверждают результаты проведенной фокус-группы, мы опросили 50 учителей, имеющих педагогический стаж до 10 лет (20 чел.), от 10 до 20 лет (15 чел.) и больше 20 лет (15 чел.). Всем респондентам было предложено ответить на вопрос о том, в чем причина неуверенности школьников. Все 100% учителей назвали причиной семью и ее проблемы. В то же время все респондента в качестве способов обретения ребенком уверенности в себе назвали включение в коллективную работу, похвалу и т. д. К сожалению, только 10% опрошенных указали значимость бесед с родителями и проведение родительских собраний. О специальных медиативных техниках работы с семьей, к сожалению, речь не идет. В то же время анализ федеральных государственных образовательных стандартов по направлению подготовки «Педагогическое образование» показал, что выпускник должен обладать определенными общекультурными и профессиональными компетенциями, общее количество которых составляет 31 компетенцию, из них 22 ориентированы на формирование социально-коммуникативной компетентности. Например: умение использовать основные положения и методы социальных, гуманитарных и экономических наук в профессиональной деятельности; способность анализировать социально значимые проблемы и процессы и др.

Следует подчеркнуть, что в данном случае мы имеем выраженное противоречие, отражающее специфику медиации в образовательной организации. Позиция медиатора в разрешении спора определяется как нейтральная. Но в образовательном пространстве школы школьник не находится одновременно, следовательно, медиация в образовании предполагает педагогическое сопровождение школьника – профессиональное взаимодействие педагогических работников и других специалистов (психологов, медиков и т. д.) в организации системного сотрудничества с семьей, с одноклассниками школьника.

Стало быть, следует вести речь о моделировании в процессе педагогического посредничества и сопровождения подростков личностно ориентированных педагогических ситуаций, связанных с проектированием такого способа жизнедеятельности подростков – участников конфликтов. В превентивной педагогике мы определяем данную компетенцию как владение технологиями терапевтической дидактики, которые:

– обеспечат успешную ресоциализацию подростков, признание ими своей вины, обеспечивающее повышение личностных ресурсов, необходимых для социальной деятельности;

– коррекцию отношений, проявляемых в личностных качествах, ценностно-мировоззренческих установках;

– предоставление возможности получения опыта социального взаимодействия, позволяющего подростку быть субъектом социальных действий, адекватно выполняя нормы и правила жизнедеятельности в обществе.

В качестве варианта моделей ситуаций могут быть рассмотрены т. н. круги поддержки сообщества – программа, работающая с групповыми конфликтами, ситуациями изгоев, для поддержки пострадавших и пр. В ходе нее участники обсуждают свои ценности и вместе ищут решение. Также возможны «школьная восстановительная конференция», челночная медиация, медиация через письма и т. д. Все они способствуют прекращению вражды, достижению мира и поддержки в сообществе, повышению ответственности у участников, размышлению ими о своем будущем. В этом случае, рассматривая компетентностный подход к деятельности школьного медиатора, следует рассматривать проективную компетенцию, реализация которой и обеспечит выстраивание программ социально-педагогического сопровождения реабилитации и осознания своих просчетов у участников конфликтов в образовательном пространстве школы.

Идея педагогической поддержки состоит в возможности и необходимости реализации специальной педагогической деятельности, направленной на развитие способности школьника решать свои жизненные проблемы. Учитывая специфику деятельности медиатора в разрешении конфликтов в образовательной организации, следует подчеркнуть, что, согласно Поло-

жению о медиативной службе, существуют медиатор, консультант, координатор и т. д.

Для успешности деятельности школьного медиатора чрезвычайно значимым является организация непрерывного дополнительного профессионального образования через создание единого социально-реабилитационного пространства, то есть через постоянное научное осмысление специалистом своей деятельности, возможность обучаться в ходе разрешения конкретных педагогических ситуаций, что в конечном итоге приводит к гарантированному формированию профессионально компетентного специалиста, оказывающего позитивное влияние на социальную ситуацию, выражающееся в сохранении и укреплении человеческого ресурса социально перспективного контингента страны и устранении причин возникновения проблем семейного и детского неблагополучия [6].

Учитывая многоплановость состава школьных служб примирения, уместным было бы осуществлять подготовку школьных медиаторов по нескольким моделям: магистерская подготовка в вузе, повышение квалификации и супервизия в образовательном учреждении.

Программа магистратуры «Первичная профилактика зависимости и медиация в образовании» призвана разрешить данное противоречие, подготавливая педагогов, способных реализовывать первичную профилактическую работу и медиативную службу в учреждении образования, обеспечивая решение конфликтных ситуаций и поддержку учащихся и членов их семей в нахождении выхода из сложной жизненной ситуации, в которой оказался учащийся.

Программа магистратуры «Первичная профилактика зависимости и медиация в образовании» реализует смешанную, практико-ориентированную и исследовательскую образовательную модель. С одной стороны, она ориентирована на потребность современного образования, организаций-партнеров в специалистах, на практике владеющих технологиями проектирования и реализации программы первичной профилактики зависимостей учащихся, с другой – способных осуществлять деятельность по сопровождению и поддержке учащихся в сложных жизненных ситуациях в рамках деятельности школьной службы примирения. Программа магистерской подготовки предпола-

гает формирование профессиональных компетенций магистрантов в условиях, максимально приближенных к реальным условиям средней школы, общественной организации, под руководством признанных педагогов-практиков, психологов-практиков и медиков-практиков. Выпускники магистерской программы нацелены на поступление в аспирантуру и защиту кандидатской диссертации.

В силу этого, начиная с первого года обучения, магистранты включаются в научно-исследовательскую деятельность по проблемам первичной профилактики зависимостей и медиации в образовании, организуется их научно-издательская активность, участие в грантовых научных исследованиях.

Потребность в расширении педагогических компетенций современных работников образования обозначена в Концепции поддержки развития педагогического образования и Профессиональном стандарте педагога [7].

Согласно этим основополагающим документам, задающим ориентиры для модернизации педагогического образования, современный педагог должен владеть профессиональными компетенциями, позволяющими ему: обеспечивать сокращение общего количества и остроты конфликтных ситуаций, в которые вовлекаются участники образовательных отношений, реализацию примирительных программ (восстановительных медиаций, кругов сообщества, школьных и семейных конференций и т. д.) для участников конфликтов и криминальных ситуаций, использованию медиативных методов урегулирования конфликтов; обеспечивать условия формирования здорового образа жизни учащихся (студентов); осуществлять педагогическое взаимодействие с девиантными, зависимыми, социально запущенными и социально уязвимыми учащимися, имеющими серьезные отклонения в поведении.

Преимущество магистерской программы «Первичная профилактика зависимости и медиация в образовании» на рынке образовательных услуг Южнороссийского региона заключается в том, что она способна обеспечить овладение магистрантами-выпускниками вуза спектром уникальных профессионально-педагогических компетенций, позволяющих осуществлять указанные выше виды деятельности. Гарантом трудоустройства выпускников магистерской

программы выступает овладение ими следующими специальными профессиональными компетенциями:

В области педагогической деятельности:

– способность к изучению возможностей, потребностей и достижений девиантными, зависимыми, социально запущенными и социально уязвимыми учащимися, имеющими серьезные отклонения в поведении, а также возможностей коррекционно-развивающей образовательной среды различных типов учреждений образования и общественных институтов реабилитационного направления;

– готовность к организации взаимодействия с коллегами, родителями и социальными партнерами, к осуществлению профессионального самообразования и личностного роста, проектированию дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры.

В области научно-исследовательской деятельности:

– способность к анализу, систематизации и обобщению результатов научных исследований в сфере первичной профилактики зависимостей и медиации в образовании путем применения комплекса исследовательских методов при решении конкретных научно-исследовательских задач, в том числе во взаимодействии с социальными и иностранными партнерами;

– способность к участию в опытно-экспериментальной работе, проектированию, организации, реализации и оценке результатов научного исследования в сфере первичной профилактики зависимостей и медиации в образовании с использованием современных методов науки, а также информационных и инновационных технологий.

В области управленческой деятельности:

– способность к исследованию, проектированию, организации, и оценке реализации управленческого процесса с использованием инновационных технологий менеджмента, соответствующих общим и специфическим закономерностям развития теории и практики первичной профилактики зависимостей и медиации в образовании как управляемой системы. В области проектной деятельности: способность к проектированию коррекционно-развивающей образовательной среды различных типов учреждений общего образования, общественных организаций и реабилитацион-

ных центров программ первичной профилактики зависимостей и медиации в образовании и индивидуальных образовательных маршрутов девиантных, зависимых, социально запущенных и социально уязвимых учащихся, а также форм и методов контроля и различных видов контрольно-измерительных материалов, в том числе на основе информационных технологий.

В области методической деятельности:

– готовность к изучению и анализу профессиональных и образовательных потребностей и возможностей работников образования, реализующих программы первичной профилактики зависимостей и медиации, программ служб примирения, и проектированию индивидуального методического сопровождения в их реализации, к оценке реализации методического сопровождения педагогов с использованием инновационных технологий, обеспечению развития методического сопровождения деятельности работников образования с использованием имеющихся возможностей образовательной и социальной среды.

В области культурно-просветительской деятельности:

– способность к изучению и формированию культурных потребностей и повышение уровня первичной профилактики зависимостей и медиации в учреждениях образования и родителей учащихся, пропаганде ценностей здорового образа жизни среди учащихся (студентов) и их родителей. Так, программой предусмотрено изучение следующих дисциплин учебного плана: «Основы превентивной педагогики», «Превентивная психология», «Нормативно-правовые основы профилактики зависимостей», «Технологии организации волонтерской деятельности учащихся», «Модели комплексной реабилитации и ресоциализации зависимых и созависимых», «Технологии проектирования программ первичной профилактики зависимостей учащихся», «Модели школьной службы примирения» и др.

Библиографический список:

1. Баныкина С. В. Конфликты в современной школе: изучение и управление / С. В. Баныкина, Е. И. Степанов. – М. : КомКнига, 2006. – 184 с.
2. Профилактика патологических форм зависимого поведения. В 3-х томах / под общей

редакцией О. В. Зыкова. Том I. Позитивное большинство: технологии влияния на личный выбор (первичная профилактика). – М. : РБФ НАН, 2010. – 342 с.

3. Занина Л. В. Социально-педагогические основы медиации в образовании / Л. В. Занина // Научное содружество: Часть 1. – 2016. – № 4. – С. 38–42.

4. Овчинникова Т. С. Педагогическое посредничество в урегулировании конфликтов с участием девиантных подростков : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. С. Овчинникова. – Тюмень, 2007. – 28 с.

5. Трофименко М. П. Формирование социально-коммуникативной компетентности студентов педагогических специальностей вуза в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / М. П. Трофименко. – М., 2013. – 30 с.

6. Чебаков А. П. Профессионализм педагога, как фактор качества социального обслуживания несовершеннолетних / А. П. Чебаков. – Находка : Изд-во Института технологии и бизнеса, 2014. – 196 с.

7. Ильясов Д. Ф. Технология проектирования образовательных программ повышения квалификации педагогических работников / Д. Ф. Ильясов, О. А. Ильясова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2011. – № 2 (7). – С. 5–12.

Reverences:

1. Banykin V. S., Stepanov E. I. *Conflicts in the modern school: learning and management* [Конфликты в современной школе: изучение и управление]. М. : Komkniga, 2006. 184 p.

2. *Prevention of pathological forms of dependent behavior in three volumes* [Профилактика пато-

logicheskikh form zavisimogo povedeniya v treh tomah], Under the editorship of O. V. Zykov. Volume I. Positive most: technology impact on personal choice (primary prevention). М. : The Russian charitable foundation NAN (No to Alcoholism and Drug Addiction), 2010. 342 p.

3. Zanina, L. V. *Socio-pedagogical bases of mediation in education* [Social'no-pedagogicheskie osnovy mediacii v obrazovanii] // Scientific Commonwealth, Part 1: 2016, N 4, pp. 38–42.

4. Ovchinnikova T. S. *Pedagogical mediation in conflict resolution with the participation of deviant Teens* [Pedagogicheskoe posrednichestvo v uregulirovanii konfliktov s uchastiem deviantnyh podrostkov], author's abstract... Candidate of Pedagogical Sciences, Tyumen, 2007. 28 p.

5. Trofimenko, M. P. *The formation of socio-communicative competence of students of pedagogical universities in the training process* [Formirovanie social'no-kommunikativnoj kompetentnosti studentov pedagogicheskikh special'nostej vuza v processe professional'noj podgotovki], Abstract, Candidate of Pedagogical Sciences, M., 2013. 30 p.

6. Chebakov P. A. *Teacher competence as a factor of quality of social services for youth* [Professionalizm pedagoga, kak faktor kachestva social'nogo obsluzhivaniya nesovershennoletnih] / P. A. Chebakov. Nahodka : Publishing house of Institute of technology and business, 2014. 196 p.

7. Ilyasov D. F. *Technology of educational training programs design of teachers* [Tehnologija proektirovanija obrazovatel'nyh programm povysheniya kvalifikacii pedagogicheskikh rabotnikov] / A. F. Ilyasov, O. A. Ilyasova // Scientific support of a system of advanced training, 2011, N 2 (7), pp. 5–12.

Гипотезы, дискуссии, размышления

УДК 378.091.398

Моделирование развития профессионализма педагогических кадров в системе последипломного образования

Т. Б. Волобуева

Modeling of professional development of pedagogical staff in the system of additional professional education

T. B. Volobueva

Аннотация. В данной статье рассматривается процесс моделирования профессионального развития педагогов в условиях последипломного образования. Автор анализирует теоретические основы моделирования, сравнивает компоненты информационно-технологических и рефлексивных моделей повышения квалификации, андрагогической и педагогической моделей обучения. В статье представлена авторская рефлексивная модель развития профессионализма педагогических кадров в системе последипломного образования. Она состоит из таких четырех блоков, как: концептуальный (цели, подходы, принципы), содержательный (конструкты программ, непрерывность, мотивация, стимулирование), организационно-технологический (условия, технологии, методы, техники, среды, средства, типы занятий) и диагностико-коррекционный (дескрипторы, уровни сформированности). Также данная модель пилотно реализуется в Донецком областном институте педагогического образования. Результатом функционирования модели должны стать повышение профессиональной компетентности педагогов, их самоактуализация и личностное развитие.

Abstract. The modeling process of professional development of teachers in terms of additional pedagogical education is considered in this article. The

author analyzes the theoretical basis of the simulation, compares the components of information technology and reflective models of professional development of pedagogical and andragogical models of learning. Author's reflexive model of professional development of pedagogical staff in the system of additional professional education is presented in the article. The model consists of four blocks: conceptual (goals, approaches, principles), content (constructs of programmers, continuity, motivation, incentives), organizational and technological (conditions, technologies, methods, equipment, environment, tools, types of exercises) and diagnostic and remedial (descripts, levels of formation). This model pilot is being implemented in Donetsk Regional in-service – teachers' training institute. Improving the professional competence of teachers, their self-actualization and personal development should be the result of the functioning of the model.

Ключевые слова: модель, моделирование, профессионализм, педагоги, рефлексия, повышение квалификации, компетентность, последипломное образование.

Keywords: model, modeling, professionalism, educators, reflection, professional development, competence, additional professional education.

В условиях инновационного развития общества резко повышается конкуренция спе-

циалистов. Для уверенного выхода на рынок труда, успешного построения карьеры необходимо уже в школьные годы сформировать необходимые метапредметные компетентности, критическое и творческое мышление, способность работать в команде, овладеть базовыми знаниями языков, наук, культур, развить такие важные качества, как упорство, инициативность, лидерство, стремление к самосовершенствованию. А значит, повышаются требования к профессионализму учителя. Система последиplomного педагогического образования (ППО) должна соответствовать вызовам времени, новым образовательным запросам педагогов, эволюционировать и адаптироваться.

Анализ педагогической практики Донецкого региона показал, что овладение учителями новейшими знаниями и технологиями на курсах повышения квалификации и в межкурсовой период не гарантирует повышения качества обучения. Недостаточная готовность или неспособность применить полученную информацию в повседневной работе, при решении разнообразных задач школы приводит к фиаско нововведений и делает последиplomное образование малоэффективным. Мониторинг показал, что новые методики, перспективный опыт, представленные педагогам, хотя и вызывают у них интерес, часто терпят неудачу при попытках использования его на уроках. Для решения этой проблемы в Донецком областном институте последиplomного педагогического образования наряду с традиционными курсами повышения квалификации работают инновационные. Их основное отличие – получение заданной результативности с учетом конечных общественно значимых долгосрочных эффектов, обеспечение конкурентоспособности педагогиче-

ских кадров в условиях нормативных изменений. Корпоративное обучение педагогического состава образовательного учреждения – проверенный способ создания сплоченной команды профессионалов, подготовленных к любым изменениям и способных достичь любых высот в работе. Студии инновационных технологий предоставляют своим слушателям возможность не только ознакомиться и освоить зарубежные педагогические инновации, но и переосмыслить психологические барьеры, неизбежно возникающие при выходе за пределы привычных способов решения педагогической задачи, своего представления о способах выполнения профессиональной деятельности. Авторские творческие мастерские через диссеминацию перспективного опыта включают учителей в процесс создания, освоения и использования педагогических новшеств в практику обучения и воспитания. Основной задачей открытого университета инновационной педагогики является конструирование слушателями собственного знания, формирование научно-исследовательской культуры, создание своего метапредметного проекта.

Очно-заочные школы-лаборатории предусматривают развитие профессиональных компетенций, акцентируя внимание на умении ставить профессиональные цели, каскадировать их в локальные, решать педагогические задачи, анализировать свои результаты. *Результативность таких курсов позволила нам осуществить переход от информационно-технологической модели повышения квалификации к рефлексивной и по новому моделировать развитие профессионализма педагогов в системе последиplomного образования.* В таблице 1 представлен сравнительный анализ двух моделей.

Таблица 1

Сравнение компонентов информационно-технологической и рефлексивной моделей повышения квалификации педагогических кадров

Компоненты	Информационно-технологическая модель	Рефлексивная модель
Цель	Дать определенную сумму знаний, практических навыков для повышения квалификации, создать условия для развития профессиональных компетенций	Научить самостоятельно добывать знания, развивать компетентности, опираясь на уже полученные знания, социальный, жизненный опыт, овладевать новым опытом применения уже известных способов профессиональной и творческой деятельности в решении профессиональных проблем

Компоненты \ Модели	Информационно-технологическая модель	Рефлексивная модель
Задание	Вытекают из цели и дают возможность овладеть знаниями, умениями и навыками согласно учебным планам и программам, развивать необходимые компетенции	Самостоятельное определение параметров обучения, индивидуализация, конкретные индивидуальные цели обучения, самосовершенствование и самореализация с учетом психологических особенностей взрослого человека
Методы	Словесные, наглядные, практические, репродуктивные, индуктивные, дедуктивные, объяснительно-иллюстративные, информационно-аналитические, конструкторские, проектные	Рефлексивные, исследовательские, интерактивные, проблемно-поисковые, творческие, кейс-стади, педагогическое моделирование, самоменеджмент
Виды занятий	Лекции, семинарские, практические, лабораторные занятия, мастер-классы, презентации	Тренинги, практикумы, мастер-классы, методические квесты, агон, педагогические коуч-сетты, кроссенсы, управляемое самообразование, вебинары, скайп-лекции, дискуссии
Технологии	Проектная технология, развивающее обучение, модульное обучение, развитие критического мышления	Адаптивное обучение, гейм-технологии, гибридное обучение, открытые онлайн-курсы, большие данные
Система отношений	Личностно-ориентированная, демократическая	Партнерство, конкурентное сотрудничество
Роли преподавателя	Наставник, лектор, координатор учебного процесса, коуч, тьютор	Фасилитатор

Чаще всего педагогическое моделирование определяют как созданный искусственно образ, специальную условную знаковую форму, которая используется для воспроизведения в более простом виде сложного процесса для получения дополнительной информации. Объектом моделирования становятся педагогические процессы, которые обогащаются и развиваются на основе обобщения образовательной практики, учета ее потребностей и проблем.

Общие принципы моделирования рассмотрены в работах Б. Глинского, В. Штоффа, В. Афанасьева, В. Михеева, А. Ракитова и многих других исследователей.

Проблеме моделирования педагогических процессов и систем посвятили свои работы С. Архангельский, Л. Вишникина, В. Глушков, И. Иванов, Г. Ельникова, Ю. Конаржевский, В. Пикельная, Г. Суходольский и др. Этот интегрированный метод позволяет объединить в педагогическом исследовании логическое конструирование и научное абстрагирование.

Процесс педагогического моделирования рассматривается как последовательная разработка серии моделей, которые изменяют друг друга с приближением к моделируемому объекту. Моделирование способствует более

глубокому раскрытию сущности объекта исследования. Характерными особенностями моделирования являются:

- целостность изучения процесса, потому возможно увидеть не только элементы, но и связи между ними;
- возможность изучения процесса до его осуществления, при этом важно выявление негативных последствий, ликвидация или ослабление их к реальному проявлению.

В пределах нашего исследования воспользуемся разработками ученых. Наиболее целесообразным считаем определение, предложенное В. Масловым. Он рассматривает моделирование как творческий целеустремленный процесс конструктивно-проектировочной, аналитико-синтетической деятельности (на основе обработки существующей информации) с целью отображения объекта в целом или его характерных компонентов, которые определяют функциональную направленность объекта, обеспечивают стабильность его существования и развития [1, с. 4].

Моделирование учитывает динамику процесса или объекта. Модель отражает не только взаимосвязи ее элементов, но и помогает прогнозировать их развитие. Так как педагогиче-

ские процессы постоянно обновляются и корректируются согласно запросам пользователей и социума, модель позволяет видеть перспективу и учитывать риски. Динамика модели проявляется в способности отображать любые изменения, которые характеризуют социокультурную динамику [2, с. 67].

Моделирование в педагогике, по мнению В. Михеева, имеет несколько вариантов применения:

– гносеологическое, в котором модель играет роль промежуточного объекта в процессе познания педагогического явления;

– общеметодологическое, которое дает возможность оценивать связи и отношения между характеристиками состояния разных элементов учебно-воспитательного процесса на разных уровнях их описания и изучения;

– психологическое, которое способствует описанию разных сторон педагогической деятельности и выявлению на этой основе психолого-педагогических закономерностей [3, с. 48].

Каждый из названных аспектов моделирования позволяет формализовать для изучения смысловой и технологической интерпретации, а также для разработки механизмов управления (влияния), качественно разные стороны педагогического явления (объекта или процесса).

Очертим следующие функции моделирования: дескриптивную, прогностическую и нормативную.

Дескриптивная функция заключается в том, что в результате абстрагирования модели можно очень просто объяснить наблюдаемые или прорабатываемые явления и процессы.

Прогностическая функция моделирования отображает его возможность предусматривать будущие состояния и особенности моделируемых систем.

Нормативная функция моделирования позволяют представить «идеал» состояния системы. А если заданы критерии ее оценивания, то нормативный образ проявит пути оптимизации объекта или процесса [4, с. 14].

В понимании понятия «модель», как основополагающего в методе моделирования, существуют определенные расхождения. В. Штофф считает, что модель является концептуальным инструментом, аналогом определенного фрагмента социальной действительности, которая

служит для хранения и расширения знаний о свойствах и структуре моделируемых процессов, ориентированных на управление ими. По его мнению, модель – это такая мнимая или реализованная система, которая представляет или описывает объект исследования, способная заменять его, давая новую информацию о нем при всестороннем изучении [5, с. 19].

В. Чернов под моделью понимает знаковую систему, которая отображает какой-либо объект. Она может быть представлена в виде матрицы, графика, макета компьютерной программы или реального объекта, подобного моделируемому [6, с. 38].

Полностью соглашаясь с таким определением, заметим, что модель предусматривает воплощение заложенных в ней идей, является прогнозом и средством реализации авторского замысла достижения целей и заданий.

Под моделью развития профессионализма педагогических кадров мы будем понимать теоретически обоснованный целостный комплекс представлений о том, как в идеале должно выглядеть профессиональное развитие в системе последипломного образования.

Чтобы созданная модель отвечала своему назначению, недостаточно ее построить. Необходимо, чтобы она отвечала определенным требованиям, которые обеспечивают ее функционирование [7]:

– соответствие – модель профессионального развития должна отвечать, как современным требованиям профессиональной деятельности, так и социальному заказу;

– простота модели, что связано с процессом формализации в моделировании: выбор ключевых качеств или характеристик модели путем отбрасывания других, менее важных и менее существенных [8]. Фактически в прогнозируемой нами модели – это определение структурных компонентов;

– адекватность – проявляется в возможности достичь поставленной цели педагогической деятельности согласно сформулированным целям реализации моделируемого процесса;

– наглядность – модель дает представление об объектах моделирования.

Ориентируясь на исследование Н. Клокар по созданию модели повышения квалификации педагогических кадров, определим, что модель развития профессионализма предусматривает:

1) контент-анализ проблемы в отечественной и зарубежной теории и практике, сбор, обработку, анализ информации (изучение профессиональных запросов и потребностей педагогов);

2) разработку собственно модели, определение функциональных компонентов и их составляющих;

3) внедрение модели, определение этапов, условий, форм, методов;

4) анализ, обработку полученной информации, обобщение материалов экспериментального исследования с использованием определенных теоретических и эмпирических методов;

5) внедрение разработанной модели развития профессиональной компетентности в практику работы образовательных организаций [9, с. 54]. При построении модели развития профессионализма педагогических кадров в системе последипломного образования необходимо учитывать тот факт, что моделируется развитие взрослых людей, которые имеют достаточно большой опыт образовательной деятельности. Это обуславливает значительную весомость

андрагогических принципов в построении учебного процесса. Проанализировав основные отличия между педагогическими и андрагогическими моделями обучения, определенными М. Ноулзом (табл. 2), мы постарались объединить их преимущества в разрабатываемой системе. Обе использованные нами модели с точки зрения системного анализа являются неполными. Поскольку модель сама по себе является упрощенной системой, в сравнении с реальным объектом, она обязательно содержит цель и определенные законы построения и взаимосвязей между элементами (подходы, принципы).

Дополнив вышеуказанные модели в соответствии с принципами моделирования, определим следующие блоки разработанной модели развития профессионализма педагогических кадров в системе последипломного образования (рис. 1):

- концептуальный (цели, подходы, принципы);
- содержательный (конструкты программ, непрерывность, мотивация, стимулирование);

Таблица 2

Основные отличия между андрагогической и педагогической моделями обучения

Параметр	Педагогическая модель	Андрагогическая модель
Самосознание обучающихся	Ощущение зависимости	Осознанный самоменеджмент
Опыт обучающихся	Некоторая ценность	Богатый источник обучения
Готовность к обучению	Определяется физиологическим развитием и социальными требованиями	Определяется заданиями развития личности и овладения социальными ролями
Применение полученных знаний	Отсроченное, отложенное	Немедленное
Ориентация в обучении	На учебный предмет	На решение проблемы
Психологический климат обучения	Формальный, ориентированный на авторитет преподавателя, конкурентный	Неформальный, основывается на взаимоуважении и совместной деятельности
Планирование учебного процесса	Преподавателем	Совместно с обучающимися
Определение потребностей обучения	Преподавателем	Совместно с обучающимися
Формулировка целей обучения	Преподавателем	Совместно с обучающимися
Построение учебного процесса	Логика учебного предмета, содержательные единицы	В зависимости от готовности к обучению, проблемные единицы
Учебная деятельность	Передача знаний	Поиск новых знаний на основе опыта
Оценка	Преподавателем	Общее определение новых учебных потребностей, общая оценка программы обучения



Рис. 1. Рефлексивная модель развития профессионализма педагогов в системе последиplomного образования

– организационно-технологический (условия, технологии, методы, техники, среды, средства, типы занятий);

– диагностико-коррекционный (дескрипторы, уровни сформированности).

Концептуально-целевой блок. Главной целью смоделированного процесса является развитие профессиональной компетентности педагогов, их самоактуализация и личностное развитие. Она каскадируется на несколько взаимосвязанных подцелей: социальные, психологические, дидактические, личностные.

Дидактические цели заключаются в усвоении содержания обучения, формировании и совершенствовании умений и навыков слушателей в соответствии с современными требованиями развития науки, культуры, образования, общества в целом.

Реализация дидактических целей предопределяет следующие задания повышения квалификации:

– обновления знаний и умений, развитие компетенций, перенос их в новые условия;

– обеспечение педагогических условий для углубления и закрепления знаний слушателей, приобретенных в процессе повышения квалификации;

– побуждение слушателей к коллективному творческому обсуждению наиболее актуальных вопросов учебного курса, активизация их к самостоятельному изучению научной и методической литературы, профильных сайтов;

– ознакомление с новыми понятиями, инструментами;

– интеграция обучения с педагогической практикой, социумом, повседневной жизнью, развитие метапредметных и ключевых жизненных компетентностей;

– выявление уровня усвоения учебного материала, в т. ч. соответствие результатов обучения ожиданиям слушателей.

Социальные цели – это развитие разных аспектов профессиональной культуры, адекватных требованиям современного общества. Социальные цели являются характеристиками эталонной модели личности, у которой должны быть сформированы качества, отвечающие уровню развития общества [10, с. 51].

Социальные цели повышения профессионализма педагогов направляют процесс повышения квалификации на выполнение таких заданий:

– рост общего уровня профессиональной культуры слушателей;

– содействие максимальному выявлению, иницированию, использованию индивидуального (субъектного) опыта в профессиональной сфере и др.

Достижение психологических целей предопределено реализацией таких заданий:

– развитие мотивации и профессионального самосознания слушателей о необходимости повышения собственной профессиональной компетентности, дальнейшая ее поддержка, содействие самореализации личности, признанию ее другими;

– преодоление психологических барьеров при внедрении и использовании современных профессиональных средств и технологий;

– профилактика профессионального выгорания;

– учет возможных рисков нововведений в педагогическую практику;

– формирование высокого уровня готовности к изучению и применению педагогических инноваций.

Специфика ППО заключается в том, что взрослый образованный человек уже является личностью со своими профессиональными знаниями, умениями и навыками, взглядами, убеждениями, системой ценностей, определенным уровнем педагогических функций, а обучение становится для него средством самосовершенствования, самореализации как личности, достижения профессиональных целей [11]. Поэтому повышение общей квалификации и развитие профессионализма в системе последиplomного педагогического образования предопределяет важность реализации личностных целей. Личностные цели реализуются путем повышения уровня профессиональной компетентности, стимулирования личностной инновационной поисковой деятельности слушателей, развития их духовного и творческого потенциала, удовлетворения их актуальных профессиональных потребностей, формирования основы для дальнейшего личностного роста, что вызвано личностным предыдущим уровнем деятельности каждого слушателя. Обеспечение их реализации предопределяет решение такого задания, как поддержка индивидуальных запросов слушателей в приобретении знаний, самовыражении и саморазвитии.

В процессе обучения слушатель учится са-
моменеджменту в изменяющихся условиях с
помощью таких интеллектуальных умений:

- выделять проблему в педагогической си-
туации, формулировать ее как педагогическую
задачу, переформулировать в несколько подза-
дач;
- учитывать мотивы школьника, прогнози-
ровать их изменения;
- преодолевать педагогические стереотипы,
находить новые варианты решения педагогиче-
ских задач;
- гибко реагировать на изменение педагоги-
ческой ситуации, иметь альтернативные страте-
гии и тактики реагирования;
- формулировать гипотезы, выстраивать де-
рево целей;
- использовать новые сценарии профессио-
нального совершенствования и адекватных им
репертуаров профессионального поведения;
- трансформировать новые технологии в
школьные реалии, адаптировать их к конкрет-
ным условиям;
- для осмысления своего опыта использо-
вать новые аналитические техники;
- комбинировать эффективные традицион-
ные методы и инновации;
- практиковать постоянный самоанализ.

Анализируя теоретико-методологическую
основу моделирования развития профессио-
нализма педагогических кадров в системе после-
дипломного образования, мы выделили глав-
ные положения ведущих научных подходов:

- антропосоциальный – признает человека
наивысшей ценностью общества [12];
- андрагогический – направляет процесс
стимулирования, воспитания, обучения и усо-
вершенствования взрослого человека во время
повышения квалификации или профессиональ-
ной переподготовки, интегрирует приобретения
индивидуального, творческого и личностно-
ориентированного подходов [3];
- компетентностный – является научной
концепцией, которая положена в основу для
определения цели, содержания, методов и ор-
ганизации обучения, диагностики уровней го-
товности личности к эффективной деятельно-
сти на соответствующей должности или в кон-
кретной профессиональной сфере [13];
- культурологический – представление обу-
чения через призму культуры, понимание его

как культурного процесса; поддерживает спо-
собность педагогов к культурному саморазви-
тию и самоопределению в мире культурных
ценностей [14];

- системно-деятельностный – позволяет ис-
следовать элементы системы, с целью содержа-
ния ее функционирования в определенном со-
стоянии [15];
- лично ориентированный – в системе
ППО касается личности слушателя и может
быть реализован и проверен лишь во время вы-
полнения им определенного комплекса дейст-
вий;
- квалиметрический – предоставляет воз-
можность количественного определения каче-
ственных изменений деятельности педагогов и
измерения степени развития профессиональной
компетентности и ее составляющих [16; с. 142].

Отметим лишь, что использование этих под-
ходов позволяет определить системообразующие
факторы профессиональной компетентности,
обеспечить комплексный системный охват разви-
тия профессионализма педагогических кадров,
акцентировать способность быстро реагировать
на запросы времени, удовлетворить их индивиду-
альные образовательные потребности, способст-
вовать самореализации и личностному росту.

К принципам повышения профессионализма
педагогов в системе ППО относятся:

- общие принципы повышения профессио-
нальной компетентности педагогических кад-
ров;
- принципы непрерывности, которые реали-
зуются через обеспечение преемственности
формального, неформального и информального
обучения;
- принципы андрагогики: научность, сис-
темность, вариативность, гибкость;
- принципы поисково-исследовательской
деятельности: опора на опыт, актуализация,
эклетицизм, самосознание, интеграция;
- принципы педагогического творчества:
субъективность, диагностика, оптимальность,
взаимозависимость

Принципы андрагогики [3] предполагают:

- совместную деятельность слушателей с
преподавателями и другими педагогами по
планированию, реализации, оцениванию и кор-
рекции процесса обучения;
- опору на опыт слушателей: жизненный,
социальный, профессиональный опыт обуча-

ющихся, используется в качестве одного из источников обучения;

– дифференциацию и индивидуализацию; разрабатывается индивидуальная траектория обучения, которая ориентирована на конкретные образовательные потребности;

– элективность обучения: предоставление обучающемуся определенной свободы выбора целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, места обучения;

– осознанность обучения: осознание слушателем и преподавателем собственных ролей в процессе обучения и своих действий по его организации.

Модель строится на рефлексивной стратегии, поэтому особую актуальность приобретают принципы поисково-исследовательской деятельности, которая отличается от алгоритмической ярко выраженным эвристическим компонентом.

Она направлена на субъективные открытия и авторские находки.

Основополагающие принципы организации поисково-исследовательской деятельности педагога:

- практический характер обучения;
- установка на успех;
- опора на свой педагогический опыт;
- актуализация профессиональных сценариев, внутренних ресурсов;
- интеграция;
- осознанность своих преимуществ и недостатков;
- нацеленность на гибкость и вариативность решений;
- эклектичность, т. е. синтез различных подходов, стилей, методов обучения.

Кратко рассмотрим содержательный блок представленной модели развития профессионализма педагогов в системе последиplomного образования.

Содержательное наполнение процесса развития профессиональной компетентности определяется преимущественно:

- систематизированными сведениями о потребностях слушателей;
- профессиональными знаниями преподавателей курсов повышения квалификации;
- конъюнктурой рынка образовательных услуг;

– личным видением руководителей соответствующих структурных подразделений институтов ППО;

– технико-технологическими возможностями и пр.

Мы определили четыре конструкта рефлексивных программ повышения квалификации: диагностический, проектировочный, коррекционно-развивающий, контрольно-оценочный.

Диагностический компонент обучает фиксации и структурированию информации, полученной теоретическими (анализ литературы, сайтов интернета) и эмпирическими методами (интервьюирование, тестирование, наблюдение, анкетирование и пр.).

Проектировочный блок основан на ситуативном моделировании, педагогическом проектировании и методическом конструировании. Ядро коррекционно-развивающего конструкта – проблемно ориентированный анализ прогнозирования и коррекция по разработанным моделям, проектам и другим авторским продуктам. В основе контрольно-оценочного компонента лежат самооценивание, взаимооценка и экспертная оценка.

Приоритетами мотивации стали: опора на жизненный и педагогический опыт; индивидуальные стили обучения; индивидуальные возможности. Особый акцент сделан на стимулировании познавательной, поисковой, творческой активности.

В организационно-технологический блок мы включили условия, технологии, методы, техники, среды, средства обучения и типы занятий.

Основными этапами организации поисково-исследовательской деятельности являются:

- формирование у педагогов чувства беспокойства, эмоционального дискомфорта;
- вычленение и осознание проблемы;
- переформулировка ее на частные подпроблемы;
- постановка цели, дробление ее на задачи;
- поиск информации в различных, возможно альтернативных, источниках;
- критический ее анализ и сортировка;
- проектирование стратегии достижения цели;
- прогнозирование рисков и путей их преодоления;
- пробная практическая деятельность с текущей коррекцией стратегии;

- анализ результатов;
- рефлексия.

Одним из ключевых методов является рефлексивная беседа. Мы понимаем ее как проблемный самоанализ педагогом своей педагогической практики под руководством более опытного преподавателя. Для грамотного управления рефлексивной беседой преподаватели:

- используют свой опыт супервизии и کوچинга;
- развивают риторическую и коммуникативную компетентность;
- готовят нестандартные вопросы;
- изучают различные мыслительные модели.

Рефлексивный подход к повышению квалификации наполняет процесс обучения педагогов личностным смыслом.

Одним из наибольших затруднений, которые возникают в построении педагогических моделей, является создание механизма измерения результата, который обеспечил бы объективность оценки. При этом важную роль в построении модели играет избранная методика оценивания на качественном и количественном уровнях. Если оценивается только количественный уровень, то идет речь об измерении.

Оценивание может быть осуществлено разными способами:

- объективным, с помощью стандартизированных методик;
- субъективным, когда оценщиком является профессионально подготовленное лицо – эксперт;
- субъективно-объективным – сочетание использования стандартизированных методик и средств с непосредственным оцениванием эксперта;
- экспертным, когда используются специальные процедуры, необходимые для получения коллективной мысли о свойствах педагогических объектов.

Для отслеживания развития профессионализма педагогических работников в системе последипломного образования нами адаптированы и доработаны дескрипторы, определяющие результаты обучения на разных уровнях в европейской рамке квалификаций. Название уровней (репродуктивный, адаптивный, локально-моделирующий, системно-моделирующий, исследовательский, локально-творческий,

системно-творческий, акмеологический) нами обусловлено критериями результативности педагогической деятельности педагога (Г. А. Ковальчук, В. И. Пуцов, С. В. Крысюк, А. И. Воловиченко и др.), а также современными требованиями к педагогу. В структуру дескрипторов входят знания, умения и компетентности. Компетентности сгруппированы в три блока: базовые, общепрофессиональные и специально-профессиональные [17]. Они используются нами для составления критериальных карт и инструментария мониторинга качества курсов повышения квалификации и всей системы последипломного образования.

Таким образом, высокая конкуренция во всех сферах развития общества повышает требования к профессионализму специалистов, а значит, к педагогическим кадрам. Необходимы обновления содержания и форм непрерывного педагогического обучения. В Донецком регионе обоснована, разработана и пилотно внедряется рефлексивная модель развития профессионализма педагогов в системе последипломного образования, которая состоит из четырех блоков: концептуального (цели, подходы, принципы), содержательного (конструкты программ, непрерывность, мотивация, стимулирование), организационно-технологического (условия, технологии, методы, техники, среды, средства, типы занятий) и диагностико-коррекционного (дескрипторы, уровни сформированности).

Библиографический список:

1. Маслов В. И. Концептуальні засади побудови, зміст і структура орієнтованої моделі функціональної компетентності керівників навчальних закладів / В. И. Маслов // Післядипломна освіта в Україні, 2009. – № 2. – С. 3–10.
2. Ананишнев В. М. Моделирование в сфере образования / В. М. Ананишнев // Системная психология и социология. – 2010. – Т. 1. – № 2. – С. 67–84.
3. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. – 3-е изд., стереотип. / В. И. Михеев. – М. : КомКнига, 2006. – 200 с.
4. Новиков Д. А. Теория управления организационными системами / Д. А. Новиков. – 2-е изд. – М. : Физматлит, 2007. – 584 с.
5. Штофф В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – М.-Л. : Наука, 1966. – 302 с.

6. Чернов В. П. Измерения в процессах моделирования социально-экономических систем : [учеб. пособие] / В. П. Чернов. – Л. : Изд-во ЛПФЗИ, 1991. – 103 с.

7. Мельник В. К. Модель розвитку управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу. [Електронний ресурс]. – Режим доступа: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_2/21.pdf (дата обращения: 08.05.2016).

8. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.

9. Клокар Н. І. Характеристика моделі підвищення кваліфікації педагогічних працівників на засадах диференційованого підходу / Н. І. Клокар // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 4. – С. 53–61.

10. Шишов С. Е. Мониторинг качества образования в школе / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.

11. Васильченко Л. В. Формування управлінської культури керівника школи в системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Л. В. Васильченко. – Тернопіль, 2006. – 228 с.

12. Єльнікова Г. В. Адаптивне управління: сутність, характеристика, моніторингові системи : [монографія] / Г. В. Єльнікова, Т. А. Борова, О. М. Касьянова, Г. А. Полякова та ін. – Чернівці : Технодрук, 2009. – 572 с.

13. Ващенко Л. Методологічні засади розробки стандартів для формування посадово-функціональної (професійної) компетентності керівних кадрів освіти / Л. Ващенко, В. Маслов // Післядипломна освіта в Україні. – 2011. – № 1. – С. 16–23.

14. Педагогика [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pedpro.ru/termins/51.htm> (дата обращения: 08.04.2016).

15. Єльнікова О. В. Розробка моделі інформаційної компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу / [Електронний ресурс]. – Режим доступа: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-in/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21ST

N=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILE=&2_S21STR=peddisk_2009_5_20 (дата обращения: 10.05.2016).

16. Дмитренко Г. А. Стратегічний менеджмент: цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу : [навч. посібник] / Г. А. Дмитренко. – К. : ІЗМН, 1996. – 140 с.

17. Волобуева Т. Б. Дескрипторы развития профессиональной компетентности в системе повышения квалификации педагогов / Т. Б. Волобуева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2016. – 1 (26). – С. 12–22.

18. Ильясов Д. Ф. Технология проектирования образовательных программ повышения квалификации педагогических работников / Д. Ф. Ильясов, О. А. Ильясова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2011. – № 2 (7). – С. 5–12.

References:

1. Maslov V. I. *Conceptual principles, content and structure oriented model of functional competence of heads of educational institutions* [Концептуальні основи побудови, змісту і структури орієнтованої моделі функціональної компетентності керівників навчальних закладів] / V. I. Maslov // Postgraduate education in Ukraine, 2009, N 2, pp. 3–10.

2. Ananishnov V. M. *Simulation in education* [Моделирование в сфере образования] / В. М. Ананишнов // Systemic psychology and sociology, 2010, Vol. 1, N 2, pp. 67–84.

3. Mikheev V. I. *Modeling and method theory of measurement in pedagogics* [Моделирование и методика теории измерения в педагогике], 3rd ed., stereotype / V. I. Mikheev, M. : Komkniga, 2006. 200 p.

4. Novikov D. A. *Control Theory of organizational systems* [Теория управления организационными системами], 2nd ed. / D. A. Novikov. M. : Fizmatlit, 2007. 584 p.

5. Shtoff V. A. *Modeling and philosophy* [Моделирование и философия] / V. A. Shtoff, M. : Nauka, 1966. 302 p.

6. Chernov V. P. *Measurement in the processes of modeling socio-economic systems* [Измерения в процессах моделирования социально-экономических систем] / V. P. Chernov, L. : Publishing house LFSI, 1991. 103 p.

7. Miller V. K. *Model of development of managerial competence of the head of educational insti-*

tution [Model' razvitija upravlencheskoj kompetentnosti rukovoditelja obshheobrazovatel'nogo uchebnogo zavedenija] [Web resource]. Access mode: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/upr_osvit_metod/v_2/21.pdf (accessed date: 08/05/2016).

8. Bolotov V. A. *Competence-based model: here the idea to educational program* [Kompetentnostnaja model': ot idei k obrazovatel'noj programme] / V. A. Bolotov, V. V. Serikov // *Pedagogics*, 2003, N 10, pp. 8–14.

9. Klokar N. I. *Characteristics of the model of improvement of professional skill of pedagogical workers on the principles of differentiated approach* [Harakteristika modeli povyshenija kvalifikacii pedagogicheskikh rabotnikov na osnove differencirovannogo podhoda] / N. I. Klakar // *Pedagogy and psychology*, 2007, N 4, pp. 53–61.

10. Shishov S. E. *Monitoring the quality of education at school* [Monitoring kachestva obrazovaniya v shkole] / S. E. Shishov and V. A. Kalney, M. : Pedagogical society of Russia, 1999. 354 p.

11. Vasilchenko L. V. *Formation of the management culture of the school leader in the system of postgraduate pedagogical education* [Formirovanie upravlencheskoj kul'tury rukovoditelja shkoly v sisteme poslediplomnogo pedagogicheskogo obrazovaniya]: Dissertation of Candidate of Pedagogical Sciences : 13.00.04 , theory and methodology of professional education / L. V. Vasilchenko, Ternopil, 2006. 228 p.

12. El'nikova G. V. *Adaptive management: the nature, characteristics, monitoring systems* [Adaptivnoe upravlenie: sushhnost', harakteristika, monitoringovyje sistemy], [monograph] / G. V. Lykova, T. A. Borovaya, O. M. Kasyanov, G. A. Polyakova, etc, Chernivtsi: Technodrom, 2009. 572 p.

13. Vashchenko L. *Methodological principles of developing standards for the formation dolzhnostifunctional (professional) competence of managerial staff of education* [Metodologicheskie os-

novy razrabotki standartov dlja formirovaniya dolzhnostnogo-funktional'noj (professional'noj) kompetentnosti rukovodjashhih kadrov obrazovaniya] / L. Vashchenko, V. Maslov // *Postgraduate education in Ukraine*, 2011, N 1, pp. 16–23.

14. *Pedagogy* [Pedagogika] [Web resource]. Access mode: <http://www.pedpro.ru/termins/51.htm> (accessed date: 08/04/2016).

15. El'nicova O. V. *Development of a model of information competence of the head of educational institution* [Razrabotka modeli informacionnoj kompetentnosti rukovoditelja obshheobrazovatel'nogo uchebnogo zavedenija] [Web resource]. Access mode: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-in/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=peddysk_2009_5_20 (accessed date: 10/05/2016).

16. Dmitrenko, G. A. *Strategic management: trust management-based approach qualimetrics*: [Strategicheskij menedzhment: celevoe upravlenie obrazovaniem na osnove kvalimetricnogo podhoda], [textbook] / A. G. Dmitrenko, K. : SMN, 1996. 140 p.

17. Volobueva T. B. *Descriptors of professional competence development in the system of teachers' professional development* [Deskriptory razvitija professional'noj kompetentnosti v sisteme povyshenija kvalifikacii pedagogov // Nauchnoe obespechenie sistemy povyshenija kvalifikacii kadrov] // *Scientific support of a system of advanced training*, Chelyabinsk, 2015. 4 (25), pp. 76–82.

18. Ilyasov D. F. *Technology of educational training programs design of teachers* [Tehnologija proektirovaniya obrazovatel'nyh programm povyshenija kvalifikacii pedagogicheskikh rabotnikov] / A. F. Ilyasov, O. A. Ilyasova // *Scientific support of a system of advanced training*, 2011, N 2 (7), pp. 5–12.

УДК 378.091.398

Коучинговый подход к развитию рефлексивно-субъектной позиции педагогических работников и управленческих кадров в системе повышения квалификации

Н. П. Эпова

Coaching approach to development of a reflexive and subjective position of pedagogical workers and managerial personnel in system of advanced training

N. P. Epova

Аннотация. В статье обсуждаются возможности применения коучингового подхода к организации процесса повышения квалификации работников образования.

Автор рассматривает рефлексивно-субъектную позицию специалиста как психологическую основу успешной реализации идеологии федеральных государственных образовательных стандартов и процессов совершенствования профессиональных компетентностей педагогов.

Предпринята попытка сравнительного анализа рефлексивно-субъектной позиции с коуч-позицией. Представлена методология коучингового подхода, который предполагает создание пространства раскрытия латентного таланта человека с целью максимального повышения его эффективности в самореализации. Автор определил совокупность ключевых идей, лежащих в организационно-содержательной основе курсов повышения квалификации специалистов разных направлений подготовки.

В качестве примеров продемонстрировано применение коуч-техник на лекционно-практических занятиях курсов ПК, а также возможности проектирования дополнительных профессиональных программ в коучинговом подходе.

Abstract. The article discusses possibilities of application of coaching approach to organization of process of advanced training of educators.

The author considers a reflexive and subjective position of specialist as a psychological basis of successful implementation of ideology of Federal State

Educational Standards and processes of professional advanced training of teachers.

The comparative analysis of reflexive and subjective position with coach-based item is made. The methodology of coaching approach which assumes creation of space of disclosure of latent talent of the person for the purpose of the maximum increase in its efficiency in self-realization is provided. The author determined set of the key ideas which are the organizational and substantial cornerstone of advanced training course of specialists of the different directions of training.

As examples of the coach-technical application in a lecture practical training of course of PC, and also a possibility of designing of additional professional programs in coaching approach are shown.

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт, профессиональный стандарт, профессиональные компетентности, персонифицированный запрос, гуманистическая психология, рефлексивность, субъектность, рефлексивно-субъектная позиция, рефлексивное управление, коучинг, коуч-позиция коуч-менеджмент, организационная культура, проектирование дополнительных профессиональных программ в коуч-стиле.

Keywords: Federal State Educational Standard, professional standard, professional competence, personified request, humanistic psychology, reflexivity, subjectivity, reflexive and subjective lineposition, reflexive management, coaching, coach-based position, coach-management, organization culture, designing of additional professional programs in coach-based-style.

Одной из важнейших задач государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы является модернизация системы педагогического образования и повышения квалификации специалистов, что в свою очередь должно обеспечить качественное обновление педагогического корпуса. Значимым для системы образования является и другой документ – «Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций» [1].

Данная Программа объединяет основные цели, задачи и мероприятия в области повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций, закрепленные в принятых ранее федеральных программно-целевых документах – государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы, государственной программе Российской Федерации «Экономическое развитие и инновационная экономика», Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 годы.

Неоспоримой является мысль о том, что повышение эффективности общего образования, а также его конкурентоспособность напрямую зависят от профессионального уровня педагогических работников. В стремительно меняющемся мире одним из главных профессиональных качеств учителя становится готовность к переменам, мобильность, способность принятия ответственных и нестандартных решений педагогических проблем, самостоятельность в определении направлений личного и профессионального развития.

Модернизация системы образования невозможна без модернизации педагогической деятельности и условий ее развития. Педагог (учитель, воспитатель) – ключевая фигура образования, это главный источник успехов или неудач обучающихся.

Реализация федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) подразумевает яркое проявление субъектной позиции всех участников образовательного процесса. Если ФГОС будет воспринят педагогическим сообществом как нечто навязанное сверху, он будет претворяться лишь в бумажном виде. Об этом сегодня уже говорят ученые и сами практики. Так, В. С. Лазарев отмечает явное

расхождение между декларациями о намерениях ФГОС и их практическим воплощением [2, с. 46]. М. В. Воропаев пишет о том, что «реформа прямо касается жизненных интересов большей части населения и вызывает жесткую эмоциональную критику» [3, с. 30]. Е. Б. Зеленина рассуждает о том, станут ли стандарты базой для развития образования или повлекут за собой инертность, сформируют антиинновационные барьеры, и говорит о том, что самая опасная стандартизация – стандартизация поведения и внутреннего мира педагога-псевдоинноватора [4, с. 105]. В. В. Монахов признает: «в школьных стандартах отсутствует проверяемость всех декларируемых результатов – нет описания механизмов контроля этих результатов, что стимулирует необъективность в оценках, бюрократизацию, разрушение единого образовательного стандарта» [5, с. 18].

В. В. Робский приходит к выводу о том, что осознанное внедрение ФГОС, основанных на системно-деятельностном подходе, в действительности является задачей политической, так как формирует субъектную позицию граждан страны, развивает их рефлексивность, обеспечивает невозможность манипулирования ими и объектного отношения к ним [6].

М. М. Поташник при рассмотрении ФГОС как новшества, прежде всего, указывает на «обеспечение и реализацию только субъектной позиции учителя и ученика в образовательной деятельности, и считает, что субъектная позиция является главной психологической установкой, без которой освоение ФГОС невозможно» [7, с. 46].

Субъектная позиция может обеспечить погружение педагога в идеологию стандарта, поиск ответов на вопросы «Почему?», «Зачем?», «Почему и кому это важно?», «Что я могу сделать?», «В чем мне следует измениться?». От каждого учителя требуются переосмысление и выработка собственной профессиональной позиции, освоение новых знаний и профессиональных умений, поиск новых ресурсов развития.

В. В. Робский признаёт, что субъектность есть суть, содержание и проявление личности, а субъектную позицию называет рефлексивной [6]. А. А. Грицанов отмечает, что «рефлексия предполагает переход к предметному рассмотрению сознания наряду с переходом к са-

мосознанию, т. е. саморефлексии» [8] и обеспечивает становление системы ценностей. Рассмотрение рефлексии в качестве принципа поведения актуально, так как она основана на культурных средствах и является творческим процессом, позволяющим действительно порождать новые системы ценностей. С помощью рефлексии человек создает интерпретации себя, находит аргументы и связывает между собой различные виды поведения [9]. ФГОС как раз и предполагает появление нового поведения педагога и руководителя.

В связи с этим мы считаем целесообразно говорить о рефлексивно-субъектной позиции современных педагогов, и особенно, руководителей образовательных организаций. Только имея опыт развития рефлексивности и «становления в себе самом субъекта управления, директора и завучи будут иметь возможность, право и умение обеспечивать рост субъектности учителей, а через них и учеников» [7, с. 49].

Стоит обратить внимание на то, что еще К. Роджерс утверждал, что действительная реформа образования должна основываться на перестройке определенных личностных установок учителя, реализующихся в процессах его межличностного взаимодействия с учащимися. Выделялись три основные установки учителя: 1) открытость учителя своим собственным мыслям и переживаниям; 2) принятие, доверие, внутренняя уверенность учителя в возможностях и способностях каждого ученика; 3) умение видеть внутренний мир – постоять в чужих туфлях (рефлексия) [10].

Отметим также, что реальная действительность XXI века – это информационная эпоха, это новая пространственно-временная ситуация, в которой находится современный человек и ребенок. В школе сегодня другой ребенок, а значит, педагог должен это хорошо осознавать (рефлектировать), знать и уметь работать с детьми нового поколения, быть транслятором будущего, и хранителем вечных нравственных ценностей, быть активным субъектом собственной жизнедеятельности. Актуализируются задачи формирования акмеологических ценностей педагога, становления его активной профессиональной позиции, развитой рефлексии.

Для того чтобы активность личности специалиста была самоуправляемой, она должна находиться в благоприятной среде жизнедеятельности и осуществления профессиональных функций.

Необходима творческо-развивающая среда как пространство смыслообразования и формирования мировоззренческой позиции современного педагога, как территория содействия его профессионально-личностному росту.

Отличным условием для создания такой среды является применение методологии коучингового подхода, который содержит необходимые ресурсы для развития профессиональных компетенций и личностных качеств современного специалиста. Коучинг в образовании выступает как пространство, где происходит раскрытие латентного таланта человека с целью максимального повышения его эффективности в самореализации. В. В. Зеленин пишет: «следует считать коуч-парадигму революционной концепцией творческого развития человечества, которая стремительно приходит на смену традиционной педагогической парадигме образования» [11, с. 54].

Подчеркнем, что особую актуальность коуч-парадигма и коуч-менеджмент как новая форма управленческой деятельности приобретают в условиях быстрых трансформаций и внедрения инноваций в образовательной системе страны, что, в свою очередь, предъявляет современные требования к профессиональным компетенциям специалистов системы образования. Чрезвычайно актуальными становятся вопросы профессионального развития и раскрытия личностного потенциала руководящих кадров и педагогических работников. Особая миссия принадлежит системе повышения квалификации, которая может эффективно содействовать профессиональному развитию специалиста, оперативно «снабдить» его современными способами устранения профессиональных дефицитов, так как именно система повышения квалификации находится «рядом» с педагогом и способна оперативно реагировать на его персонифицированные запросы.

На наш взгляд, внедрение коуч-подхода через применение коуч-стиля и создание коуч-среды в системе повышения квалификации является эффективным условием для становления рефлексивно-субъектной позиции специалистов, освоения ими необходимых компетенций, переноса принципов коучинга в образовательное пространство. Рефлексивно-субъектная позиция имеет сходство с коуч-позицией. В чем это сходство:

– в безоценочности, в принятии себя и другого человека как целостной системы, включающей хранилище всех внутренних богатств человека;

– в отношении к внутреннему диалогу как постоянному поиску расширенной рамки восприятия мира и глубинного центра внутренней правды;

– в восприятии своей жизни в развитии, понимании того, что жизнь является чем-то большим, чем сумма ее частей;

– в устремленности взгляда в будущее.

Прежде чем представить примеры применения коуч-подхода в процессе повышения квалификации различных специалистов системы образования, рассмотрим ключевые идеи коучинга.

М. М. Поташник называет коучинг вершиной управленческого профессионализма руководителя в работе с людьми [12, с. 213]. В своей книге «Эксклюзивные аспекты управления школой» ученый представляет дайджест практического пособия Сэра Джона Уитмора «COACHING – новый стиль менеджмента и управления персоналом», 2000 г.

Сэр Джон Уитмор утверждает, что признание принципов коучинга в поведении и взаимодействии призывает к фундаментальным изменениям стиля и культуры управления. основополагающими принципами являются: повышение осознания и формирование ответственности исполнителя [13]. Для эффективной деятельности важно наличие цели, которую люди осознанно ставят перед собой и за достижение которой они чувствуют ответственность. Коуч-руководитель должен сделать все, чтобы цель была принята подчиненным, сотрудником, учеником как своя личная цель, иначе высоких результатов достичь невозможно. Коучинг – это раскрытие потенциала человека с целью максимального повышения его эффективности, это стиль управления и важный метод оптимизации потенциала и уровня исполнения. Коучинг не учит, а помогает учиться. Если менеджер, руководитель не верит, что люди обладают гораздо большими способностями, чем они обычно проявляют, он не сможет помочь раскрыть их. Для успешного использования коучинга необходимо взглянуть на скрытые способности каждого человека более оптимистично. В людях надо видеть будущие возможности, а не прошлые дела.

Коучинг акцентирует внимание на возможности развития внутренних навыков, гибкости, выбора, личностного мастерства, творчества и понимания смысла деятельности человека. Умелое применение коуч-управления как стиля управления содействует пониманию субъектом того, что он может решить любую производственную проблему и не только, но и способен на гораздо большее, чем сам о себе думает. Главным результатом такого стиля управления является создание условий для трансформационных изменений, как профессионального опыта сотрудника, так и его личности в целом, а также положительные изменения в развитии образовательной организации. Успешно применяемые коуч-технологии в управлении помогают руководителю и сотруднику развеять неуверенность и сомнения в собственных силах, осуществить видение результата, к которому будет стремиться как вся система (педагогическая система образовательной организации), так и отдельная личность (педагог, руководитель) [14, с. 157; 15].

Личность сотрудника, как отмечает М. М. Поташник, в коучинге рассматривается не как пустой сосуд, который для эффективной деятельности должен быть наполнен извне необходимыми сведениями и инструкциями, а как обладающее огромным потенциалом семя, которое с помощью умелого руководителя раскрывает свой потенциал и в результате превращается в сильное и мощно действующее сознание. Коучинг предполагает, что мы более похожи на желудь, который содержит в себе весь потенциал, чтобы стать могучим дубом. Необходимы питание, поощрение и свет, чтобы достичь этого, но способность вырасти в мощное создание уже заложена в нас [13]. И здесь уместно привести суждение о том, что новое (в данном случае коучинг) – это хорошо забытое старое и родоначальником этого нового направления можно считать древнегреческого философа Сократа (470–399 гг. до н. э.), который основал диалектику как метод отыскания истины путем постановки наводящих вопросов, раскрыл приемы сократовской майевтики (духовного «родовспоможения»), и было это более двух тысяч лет назад.

Современные исследования свидетельствуют, что человеческий потенциал реализуется лишь на 40%, а среди внешних препятствий

чаще упоминаются: структурные и процедурные рамки компании; недостаток возможностей и поддержки; стиль руководства компании / начальника. Внутренним препятствием называется боязнь неудачи, неуверенность в себе и сомнение в собственных силах. Для того чтобы сформировать у других уверенность в себе, нужно отказаться от желания контролировать их или поддерживать в них убежденность в превосходстве руководителей. Для формирования уверенности в себе человеку необходимо накапливать успех и понимать, что успех – это результат собственных усилий. Специалист также должен знать, что другие в него верят и когда он делает выбор или принимает решение, его поддерживают, доверяют, не ограничивают. Это значит, что к специалисту относятся как к равному независимо от того, какую должность он занимает. Руководителю полезно задавать следующие вопросы: «На сколько процентов человеческий потенциал обычно реализуется на рабочем месте?», «Какие внешние и внутренние препятствия мешают проявлению этого потенциала?» [16].

Таким образом, коучинг – это воздействие, основной целью которого является формирование уверенности в себе независимо от содержания конкретного задания, а стиль управления, базирующийся на коучинге, подразумевает появление дополнительной персональной ответственности.

Рассмотрим несколько примеров внедрения коуч-стиля и коуч-техник в пространство курсовых мероприятий по повышению квалификации: руководителей и заместителей руководителей образовательных организаций; специалистов муниципальных органов, осуществляющих управление в сфере образования; специалистов методических служб; экспертов по аттестации педагогических работников, аккредитации и лицензирования образовательных организаций. Наш опыт также содержит примеры применения коучингового подхода к повышению квалификации педагогов-дефектологов специальных (коррекционных) учреждений, учителей-логопедов.

Ключевыми идеями для нас при проведении лекционно-практических занятий являются:

– лекции, практические занятия – это территория открытых (продвигающих) вопросов, поэтому во время занятий звучит много вопросов,

что активизирует обучающихся (их субъектность и рефлексивность); вопросы преподавателя-коуча порождают не только ответы, но и стимулируют появление вопросов со стороны участников, развивают их субъектную позицию;

– участники курсовых мероприятий – это не «слушатели», а обучающиеся, которые активно осваивают предлагаемые техники; в ходе диалогов, дискуссий и практик развивают профессионально важные качества (ПВК) – рефлексивность, субъектность, ответственность, осознанность; раскрывают содержание собственной мотивационной и операциональной сфер взрослого-обучающегося;

– знакомство обучающихся с пятью принципами М. Эриксона, их обоснование с точки зрения основ гуманистической психологии и педагогики, личностно-ориентированного образования оказывает влияние на мотивационную сферу обучающихся, обеспечивает обновление профессиональных ценностей, переоценку профессиональных позиций, формирование коуч-позиции, преодоление негативных установок прошлого опыта, перестраивание (доформирование или реформирование) профессиональной деятельности, включение или изъятие из нее отдельных звеньев;

– обязательное обеспечение рефлексивной деятельности обучающихся, осуществление рефлексивного управления процессом их обучения. Результатом последнего становится взаимодействие управляющего (преподавателя-коуча) и управляемого (обучающегося), которому делегируются полномочия и ответственность за собственные результаты и у которого развиваются способности к самоуправлению своей деятельностью. Особенностью процесса обучения в стиле коучи является ориентация на перспективную рефлексию, которая включает в себя размышления о предстоящей деятельности, представления о ходе деятельности, планирование, выбор наиболее эффективных способов, конструируемых будущее;

– процесс обучения осуществляется в соответствии с этапами «стрелы коучинга»: создание доверительных отношений; постановка цели; формат конечного результата; создание опыта (применение методик и техник коучинга), дискуссии; поиск ресурсов и возможностей;

определение шагов и действий; итоги, ценность учебного занятия);

– занятие начинается с постановки серии вопросов: «Что вы хотите узнать (уточнить) сегодня по обсуждаемой теме?», «Какой результат вы хотите получить по завершению нашей встречи?», «Почему это важно для вас?», «Какие способы у нас есть для того, чтобы получить планируемый результат?», «Что было наиболее ценным и важным сегодня для вас?», «Когда вы хотите получить результат?», «С чем вы уходите?», «Какие первые шаги вы готовы предпринять в ближайшее время?» и др. Серия вопросов техники «Формат конечного результата» позволяет уточнить образовательный и профессионально-личностный запрос обучающихся;

– применение арсенала методов коучингового активного обучения для создания опыта и нахождения ресурсов: метода решения конкретных ситуаций (КС) и кейс-стади в преломлении принципов коучинга; лекции-визуализации («Опишите вашу школу через год (два, три), в которой реализуется ФГОС (профессиональный стандарт; инклюзивное образование)?», Что в ней происходит? Сколько в ней учеников? педагогов? Как вы понимаете, что в школе реализуется ФГОС (инновация)?» и др.); «Формат конечного результата»; «Шкалирование (ясности, важности, удовлетворенности)»; «Колесо баланса»; «Пирамида логических уровней»; «Линия времени»; «Стейкхолдеры»;

– научно-методическое обеспечение учебных занятий: в ходе курсовых мероприятий применяются подготовленные нами учебные пособия «Управление развивающей средой в условиях инклюзивного образования: психолого-педагогический ракурс», 2015 г.; «Рефлексивная культура личности руководителя школы как фактор эффективного взаимодействия субъектов в условиях трансформации образования», 2016 г.; «Рефлексивная культура педагога», 2009 г., раскрывающие теоретические и методические основы заявленных проблем с обязательным рассмотрением коуч-техник и применением коуч-методик для их разрешения.

Так, в учебном пособии «Управление развивающей средой в условиях инклюзивного образования: психолого-педагогический ракурс» мы представили описание технологического инструментария – «Колесо перехода образователь-

ной организации к реализации инклюзивного образования», «Формат конечного результата (описание планируемых результатов при построении модели инклюзивного образования в школе» – для решения проблем разработки и внедрения моделей инклюзивного образования).

В учебном пособии «Рефлексивная культура личности руководителя школы как фактор эффективного взаимодействия субъектов в условиях трансформации образования» представлен параграф «Коучинг – новый стиль менеджмента в управлении персоналом». Параграф содержит описание процесса проектирования коучинговых этапов на процесс управления образовательной организацией в условиях социокультурных изменений, а также образовательную программу спецкурса «Рефлексивное управление образовательной организацией: актуальные техники и приемы» (36 часов). Спецкурс ориентирован на освоение обучающимися техник и приемов развития мотивации сотрудников, построение системы организационной культуры на рефлексивной основе и коуч-стиле.

Таким образом, определение совокупности ключевых идей; методология и методика конструирования учебного занятия и целостных образовательных программ в коуч-стиле, а также подготовка научно-методического сопровождения образовательного процесса предоставляют благоприятные возможности для обеспечения повышения профессионального мастерства и личностного роста (рефлексивно-субъектной позиции) работников образования. Особенно подчеркнем, что применение коучингового подхода и его методик позволяет эффективно обеспечивать персонифицированный характер повышения квалификации специалистов по уровням образования и направлениям подготовки обучающихся.

Расширение нашего опыта по применению коуч-подхода и коуч-стиля в системе повышения квалификации приводит нас к мысли о свойстве метаприменения коучинга, его универсальности и эффективного применения к любой образовательной теме в проблемном поле специалистов разных направлений подготовки.

Например, в работе с руководителями образовательных организаций при рассмотрении

темы «Психологические основы управления персоналом. Развитие педагогического кадрового потенциала. Планирование деловой карьеры» исследуем следующие вопросы: «Как мотивировать педагогов к реализации ФГОС как системной инновации, к которой педагоги демонстрируют разные позиции и отношение?», «Почему важно планировать деловую карьеру специалистов?» и др. При построении системы управления персоналом актуально применение техники «Формат конечного результата».

При рассмотрении темы «Компетентности современного педагога. Государственные требования к уровню профессиональной компетентности педагога. Базовые принципы проведения аттестации» в рамках курсовых мероприятий для экспертов по аттестации качества педагогической деятельности уместным является применение пирамиды логических уровней, которая позволяет прояснить истинную миссию эксперта. Проходя по уровням пирамиды и отвечая на такие вопросы: «Каким образом вы будете осуществлять экспертизу качества педагогической деятельности?», «Как вы поймете, что вы профессионально и грамотно осуществляете экспертизу?», «Что вам необходимо сделать, чтобы быть успешным экспертом?», «Что вы будете понимать под лучшим результатом экспертной деятельности?» мы расширяем видение эксперта. Вопрос «Кому еще важно то, что вы осуществляете экспертизу и аттестацию педагогических кадров?» приводит специалистов к рассуждению о том, что основная задача эксперта заключается в содействии развитию педагогов, определению их точек роста и дальнейшего совершенствования профессионального уровня. Открывается понимание того, что система образования в целом заинтересована в качественной деятельности самих экспертов как ресурса развития образования, что актуализирует собственно экспертную деятельность и повышает осознанность и ответственность к ее осуществлению.

Применение принципов М. Эриксона к процедурам аттестации педагогов повышает осознанное проведение экспертных процедур. С аттестующимся педагогом «все хорошо», у него есть все ресурсы, и намерения его позитивны. Позитивными являются и намерения самого эксперта. И тогда возникает установка на конструктивное взаимодействие в простран-

стве экспертизы, на применение «понимающей» экспертизы, наряду с нормо-контролирующей.

Аналогично строится работа по изучению темы «Качество образования и особенности его экспертной оценки. Педагогические основы экспертного оценивания. Методы экспертизы. Стандартизация как основа управления качеством образования». Особое внимание экспертов по лицензированию и аккредитации образовательной деятельности обращается на миссию и ценности деятельности эксперта.

Тема «Методы социального управления развитием инновационной школой. Деятельность специалиста МОУО» предполагает выработку видения, стратегии и тактики развития школы. В связи с этим целесообразны постановка вопросов типа «Как если бы» и сдвиги различного типа. «Давайте предположим, что у вас есть все необходимые ресурсы для развития школы, что изменится в ее деятельности?», «Что вам нужно для изменений?», «Только предположите, что ...», «Представьте, что сейчас январь 20___. Опишите результаты, которые достигли школы вашего муниципалитета благодаря системе, построенной вами?». Кроме того, уместно исследовать поддерживающую среду для реализации проектов инновационного развития школы.

Тема «Технологии командообразования» предоставляют возможности для применения техники «Вдохновляющие истории», которые способствуют определению ценностей, объединяющих группу специалистов.

Изучение тем «Психологические аспекты деятельности учителей профессионально-трудового обучения детей с ОВЗ. Ситуационный подход к преодолению отклонений в поведении», «Психологические особенности детей с ОВЗ» предполагают, в том числе обсуждение принципов М. Эриксона, анализ конкретных ситуаций сквозь призму этих принципов, а также развитие уровней слушания педагога.

Примером успешного применения коучингового подхода в системе повышения квалификации является реализация дополнительных профессиональных программ «Организация научно-исследовательской педагогической деятельности в условиях инноваций: содержание, технология» и «Технологии научно-педагогической экспертизы эффективности иннова-

ционных процессов в образовании». Данные программы подготовлены отделом научно-методической работы института повышения и адресованы заместителям руководителей образовательных организаций по НМР и УВР, руководителям методических объединений и методических служб, творчески работающим педагогам, педагогам-новаторам, молодым педагогам, тьюторам и научным консультантам. Среди планируемых результатов обучающихся мероприятий: освоение технологии проектирования, разработка инновационного проекта и его экспертная оценка. Особенностью данных курсовых мероприятий является применение коучингового подхода всеми участниками команды преподавателей. Это позволило обеспечить: единство подходов к проектированию, технологичность и осознанность в выработке способов проектирования, рефлексию планируемого результата.

Активно использовались открытые вопросы, четыре вопроса планирования, формат конечного результата, шкалирование, сдвиг во времени, стейкхолдеры, пирамида логических уровней. Вот несколько примеров рефлексивной позиции по завершению обучающих мероприятий.

Руководитель методического объединения начальных классов МБОУ СОШ № 35 г. Шахты: «До начала курсов свой уровень знаний по проблеме «Организация научно-исследовательской педагогической деятельности в условиях инноваций: содержание, технология» я оцениваю на 2 балла, а по завершению всего курса обучения на 8 баллов.

Новым в процессе освоения программы повышения квалификации для меня было: использование коучингового подхода, применяемого преподавателями; проектная технология, методика работы, написание инновационного проекта.

Наиболее полезным и ценным для меня было общение с педагогами, ведущими курсы; с коллегами из других школ.

Понимание, что проект – это вся наша жизнь и его можно планировать и видеть результаты. Спасибо большое!!! Мои первые три шага по реализации проекта: 1) обсудить необходимость создания творческой группы с коллегами старшей школы; 2) поиск в сети интернет опыта коллег других городов; 3) разработка плана, проведение методического объединения.

Заместитель руководителя по УВР МБОУ СОШ № 48 с. Алексеевка: «До курсов оцениваю свои знания по теме на 3 балла, после – на 8 баллов. Что было новым в процессе освоения программы ПК?

Любой проект можно представить графически, выделение конкретных целей проекта, оптимизационные меры, учитывать риски. «Что было самым полезным?» Практические советы по проектированию инновационных проектов. Мои первые три шага по реализации проекта: 1) определить конкретных исполнителей; 2) обдумать возможные риски; 3) мысленно побывать на последнем этапе реализации проекта». Учитель английского языка МБОУ «Лицей № 11» г. Шахты: «Свои знания по теме до курсов оцениваю на 2 балла, а после курсов – на 8 баллов. И есть куда расти! «Что было новым?» Практически все! Новизна во всем! Определение целей и задач, прогноз, формирование окончательного результата. «Что было наиболее интересным?» Все! Было очень интересно. Есть к чему стремиться. Взгляд на образовательную систему с другой, более интересной и полезной стороны (уход от «рутины»). Обмен опытом. «Какие три шага?» 1) найду единомышленников; 2) поделюсь впечатлениями; 3) постараюсь «зажечь» коллег по данной теме; 4) аргументирую полезность и эффективность. Таким образом, применение коучингового подхода к процессу повышения квалификации педагогических работников и управленческих кадров позволяет актуализировать их ценностно-смысловую сферу, повысить осознанность и ответственность к собственной жизни и профессиональной деятельности, посмотреть на них в коуч-позиции, расширяя рамки восприятия и понимания того, что жизнь и профессиональная деятельность являются чем-то большим, чем сумма их частей. Коучинговый подход эффективно содействует развитию рефлексивно-субъектной позиции всех участников процесса повышения квалификации.

Библиографический список:

1. Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций» от 28 мая 2014 г. № 3241п – П8 // Электронный репозиторий «КонсультантПлюс». – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://>

www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_166654/ (дата обращения: 23.12.2016).

2. Лазарев В. С. Почему стандарт внедряется в «бумажном» варианте / В. С. Лазарев // Народное образование. – 2015. – № 1. – С. 45–51.

3. Воропаев М. В. По ком звонит колокол в российском образовании / М. В. Воропаев // Народное образование. – 2015. – № 1. – С. 30–36.

4. Зеленина Е. Б. Роль стандартов в развитии профессионалов / Е. Б. Зеленина // Управление образованием. – 2014. – № 2. – С. 105–112.

5. Монахов В. В. Зачем лечить симптомы / В. В. Монахов // Директор школы : научно-методический журнал. – 2013. – № 1. – С. 17–23.

6. Робский В. В. Педагогическая рефлексия / В. В. Робский // Директор школы : научно-методический журнал. – 2015. – № 6. – С. 23–30.

7. Поташник М. М. Работать по-фгосовски / М. М. Поташник, М. Левит // Директор школы : научно-методический журнал. – 2016. – № 1. – С. 45–50.

8. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. – М. : Изд-во В. М. Скакун, 1998. – С. 571.

9. Ушаков Д. В. Интеллект, ценности и процветание наций: как измерить отдачу образования / Д. Ушаков ; предисловие А. Г. Асмолова. – М. : Федеральный институт развития образования: Изд-во «Национальное образование», 2016. – 136 с. – (ФИРО: конструирование возможностей).

10. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики : учебное пособие для студентов псих. фак. Вузов / А. Б. Орлов. – М. : Академия, 2002. – 272 с.

11. Зеленин В. В. Коуч-парадигма: совершенство и творчество в контексте кризиса образования : статья / В. В. Зеленин // Коучинг: перспективы развития в управлении и образовании : сборник материалов I Международной научно-практической конференции, 27 мая 2015 / под науч. ред. доцента, канд. псих. наук, И. В. Зотовой. – М. : Изд-во ФГБОУ ВПО «РЭУ им. Г. В. Плеханова», 2015. – 170 с. – С. 53–60.

12. Поташник М. М. Эксклюзивные аспекты управления школой : методическое пособие / М. М. Поташник. – М. : Педагогическое общество России, 2012. – 320 с. – С. 213.

13. Уитмор Дж. Коучинг высокой эффективности / Дж. Уитмор ; пер. с англ. – М. : Международ-

ная академия корпоративного управления и бизнеса, 2005. – 168 с.

14. Эпова Н. П. Коуч-подход в управлении образовательной организацией в контексте профессионального стандарта педагогической деятельности / Н. П. Эпова // Коучинг: перспективы развития в управлении и образовании : сборник материалов I Международной научно-практической конференции, 27 мая 2015 / под науч. ред. доцента, канд. псих. наук, И. В. Зотовой. – М. : Изд-во ФГБОУ ВПО «РЭУ им. Г. В. Плеханова», 2015. – 170 с. – С. 157–167.

15. Ильясов Д. Ф. Технология проектирования образовательных программ повышения квалификации педагогических работников / Д. Ф. Ильясов, О. А. Ильясова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2011. – № 2 (7). – С. 5–12.

16. Эпова Н. П. Рефлексивная культура личности руководителя школы как фактор эффективного взаимодействия субъектов в условиях трансформации образования : учебное пособие / Н. П. Эпова. – Ростов н/Д. : Изд-во ГБОУ ДПО РО РИПК и ППРО, 2016. – 268 с.

References:

1. *The comprehensive program of increase in professional level of pedagogical employees of the general education organizations* [Kompleksnaja programma povysheniya pro-fessional'nogo urovnja pedagogicheskikh rabotnikov obshheobrazovatel'nyh organizacij] of 05/28/2014, N 3241, p8//E-repository "Consultant Plus" [Web resource]. Access mode: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_166654 (accessed date: 12/23/2016).

2. Lazarev V. S. *Why the standard takes root in "paper" option* [Pochemu standart vnedrjaetsja v «bumazhnom» variante] // National education, 2015, N 1, pp. 45–51.

3. Voropayev M. V. *For Whom the Bell Tolls in Russian education* [Po kom zvonit kolokol v rossijskom obrazovanii] // National education, 2015, N 1, pp. 30–36.

4. Zelenina E. B. *The role of standards in development of professionals* [Rol' standartov v razvitiu professionalov] // Management of education, 2014, N 2, pp. 105–112.

5. Monahov V. V. *Why treat symptoms* [Zachem lechit' simptomu] // Director of school: scientific and methodical magazine, 2013, N 1, pp. 17–23.

6. Robovsky V. V. *Pedagogical reflection* [Pedagogicheskaja refleksija] // Director of school: scientific and methodical magazine, 2015, N 6, pp. 23–30.
7. Potashnik M. M., Levit M. FSES-based work [Rabotat' po-fgosovski] // Director of school scientific and methodical magazine, 2016, N 1, pp. 45–50.
8. *The latest philosophical dictionary* [Novejshij filosofskij slovar'] / A. A. Gritsanov, M. : Publishing house V. M. Skakun, 1998. 571 p.
9. Ushakov D. V. *Intelligence, values and prosperity of the nations: how to measure education return* [Intellekt, cennosti i procvetanie nacij: kak izmerit' otdachu obrazovanija] / D. Ushakov, A. G. Asmolov, M. : Federal institute of development of education: National education publishing house, 2016. 136 p. (The Federal Institute of Education Development: designing opportunities).
10. Orlov A. B. *Psychology of personality and essence of the person: Paradigms, projections, practitioners* [Psihologija lichnosti i sushhnosti cheloveka: Paradigmy, proekcii, praktiki] the education guidance for students, M. : Akademiya, 2002. 272 p.
11. Zelenin V. V. *Coach-paradigm: perfection and creativity in the context of crisis of education* [Kouch-paradigma: sovershenstvo i tvorchestvo v kontekste krizisa obrazovanija] : article/coaching: the prospects of development in management and education: the collection of materials of the I International scientific and practical conference, of 27/05/ 2015 / Under a scientific edition of the associate professor, I. V. Zotova, M. : Russian University of Economics named after G. V. Plekhanov, 2015. 170 p., pp.53–60.
12. Potashnik M. M. *Exclusive aspects of management of school* [Jekskljuzivnye aspekty upravlenija shkoloj]. M. : Pedagogical society of Russia, 2012. 320 p., 213 p.
13. James Whitmore *Coaching of high efficiency* [Kouching vysokoj jeffektivnosti]. M. : International academy of corporate management and business, 2005. 168 p.
14. Epova N. P. *Coach approach in management of the educational organization in the context of the professional standard of pedagogical activities* / [Text] : article/coaching: the prospects of development in management and education: the collection of materials of the I International scientific and practical conference, of 27/05/ 2015 / Under a scientific edition of the associate professor, I. V. Zotova, M. : Russian University of Economics named after G. V. Plekhanov, 2015. 170 p., pp. 157–167.
15. Ilyasov D. F. *Technology of educational training programs design of teachers* [Tehnologija proektirovanija obrazovatel'nyh programm povyshenija kvalifikacii pedagogicheskikh rabotnikov] / A. F. Ilyasov, O. A. Ilyasova // Scientific support of a system of advanced training, 2011, N 2 (7), pp. 5–12.
16. Epova N. P. *Reflexive culture of the identity of the head of school as a factor of effective interaction of subjects in the conditions of transformation of education* [Refleksivnaja kul'tura lichnosti rukovoditelja shkoly kak faktor jeffektivnogo vzaimodejstvija sub'ektov v uslovijah transformacii obrazovanija], [Text]: education guidance. – Rostov on Don : Rostov Institute of Advanced Training and Retraining of Educators publishing house, 2016. 268 p.

УДК 378.091.398

Потенциал системы повышения квалификации в преодолении нежелания школьных учителей принимать идеологию ФГОС

С. В. Смирнова, А. К. Киселева

Potential of advanced training system in overcoming of school teachers' reluctance to accept the FSES ideology

S. V. Smirnova, A. K. Kiseleva

Аннотация. В статье рассматриваются основные идеи проекта Профессионального стандарта педагога в сравнении с требованиями принятых стандартов. Для воспитания гражданина согласно национальному воспитательному идеалу, требуется педагог, обладающий «идеальными» качествами. На основе проведенных рассмотрений, делается вывод, что компетентность учителя непосредственно связана и зависит от компетентности преподавателя. Так, предлагается к рассмотрению алгоритм и содержательное описание методики управления мотивацией педагогов, которая отвечает актуальной необходимости развития кадрового потенциала и способствует включению преподавателей в самостоятельный инновационный процесс. Еще одним инструментом повышения качества системы дополнительного профессионального образования может стать разрабатываемый для каждого преподавателя план индивидуального развития. Используя данные инструменты, система дополнительного профессионального образования гарантированно получает навык постоянного развития.

Abstract. This article discusses the main project ideas of the teachers' professional standards in comparison with requirements of adopted standards. For the education of citizen under the national educative ideal, it is required teacher, who has "ideal" qualities. The fact that competency of teachers directly connected and dependent on the competence of educator is concluded based on those considerations. The algorithm and informative description of management methods of teachers' motivation that

meets the current need for staff development and promotes the inclusion of teachers in independent innovation is proposed to consider. Another tool to improve the quality of additional professional education system can be developed for each teacher personal development plan. Using these tools, additional professional education system gets a guaranteed continuous skill development.

Ключевые слова: национальный воспитательный идеал, ФГОС, профессиональный стандарт педагога, система дополнительного профессионального образования, алгоритм методики управления мотивацией педагогов.

Keywords: national educational ideal, FSES, professional standard of teacher, system of additional professional education, algorithm of management methods of teachers' motivation.

В концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России определен национальный воспитательный идеал учащегося. Это «высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации» [1, с. 29].

Для воспитания такого гражданина, в свою очередь, требуется педагог, обладающий «идеальными» качествами. В проекте Профессионального стандарта учителя, опубликованном на сайте Минобрнауки РФ 15 февраля 2013 года, обозначалось, что «педагог – ключевая фигура реформирования образования. В стреми-

тельно меняющемся открытом мире главным профессиональным качеством, которое педагог должен постоянно демонстрировать своим ученикам, становится умение учиться. Готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений – все эти характеристики деятельности успешного профессионала в полной мере относятся и к педагогу» [2].

В настоящее время существует, помимо принятого Министерством труда и социальной защиты профессионального стандарта педагога, множество документов, которые предъявляют большое количество требований к профессиональным качествам современного учителя. К таким документам относятся: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ, федеральный государственный образовательный стандарт, Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы, «Стратегия развития воспитания на период до 2025 года», а также Федеральные целевые программы развития образования.

Так, в «Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 годы» отмечается, что необходимым условием внедрения нового содержания и технологий общего образования является подготовка компетентных педагогических и руководящих кадров. Важным направлением реализации программных мероприятий является осуществление мер по повышению профессионального уровня педагогических работников в общеобразовательных организациях [3, с. 10].

Согласно профессиональному стандарту современный «идеальный» педагог должен:

- использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями;
- управлять учебными группами с целью вовлечения обучающихся в процесс обучения и воспитания;
- защищать достоинство и интересы обучающихся, помогать детям, оказавшимся в конфликтной ситуации и/или неблагоприятных условиях;
- разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты, индивиду-

альные программы развития и индивидуально-ориентированные образовательные программы с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся;

– владеть стандартизированными методами психодиагностики личностных характеристик и возрастных особенностей обучающихся и др. [4].

Можно предположить, что соблюдая предъявляемые требования, педагог получает возможность достигнуть некоего «идеала». Для достижения поставленного идеала учащемуся-ребенку необходим учитель, а его учителю – преподаватель системы повышения квалификации, в полной мере обладающий необходимыми для достижения идеала профессиональными и личностными характеристиками. Данная связь является не просто узловой, а определяющей весь дальнейший ход становления профессионального мастерства и личности педагога в целом.

Проблема, однако, состоит в том, что, система повышения квалификации работников образования, созданная специально для методического сопровождения педагогов (а значит для сопровождения их стремления к идеалу), не в полной мере выполняет возложенные на нее функции по трансляции идеальных профессиональных и личностных характеристик.

Как отмечает ведущий сотрудник ФИРО В. К. Загвоздкин, «Основной вопрос теории развития школы весьма прост: как побудить школу и учителей развиваться и улучшать свою работу? Главная проблема образовательной политики и обеспечения качества системы образования не в том, что нет хороших школ и успешных учителей. Они всегда и везде были и они не являются проблемой. При этом констатируется, что при наличии определенного числа хороших школ и хороших учителей основная масса школ и учителей не соответствуют тем требованиям, которые современное общество предъявляет к хорошим школам и учителям» [5, с. 41].

Академик Марк Поташник, перечисляя затруднения учителей при освоении ФГОС общего образования, среди прочих, также отмечает такие сложности как «боязнь нового, слабое владение теоретическими основами и понятийно-терминологическим аппаратом ФГОС, непонимание сути системно-деятельностного

подхода» [6, с. 16]. Тогда как именно эти вопросы должны рассматриваться педагогами в рамках обучения на курсах повышения квалификации. По каким причинам не происходит передача теоретических знаний от специалистов своего дела (преподавателей) к учителям-практикам?

Можно предположить, что преподаватель, на высоком уровне владеющий теорией, в недостаточной мере владеет некими необходимыми характеристиками, позволяющими эффективно передать знания. Какими же характеристиками должен обладать преподаватель? Об этом четко сказано в профессиональном стандарте преподавателя. Обозначим некоторые из них:

– устанавливать педагогически целесообразные отношения с обучающимися, создавать условия для воспитания и развития обучающихся, мотивировать их деятельность по освоению профессии, привлекать к целеполаганию, обучать самоорганизации и самоконтролю;

– диагностировать ценностно-смысловые, эмоционально-волевые, потребностно-мотивационные, интеллектуальные характеристики, образовательные потребности и запросы студентов, оценивать возможности и условия их реализации;

– создавать педагогические условия для проектирования и реализации индивидуальных образовательных маршрутов, включения студентов в различные виды деятельности в соответствии с их способностями, образовательными запросами обучающихся;

– обеспечивать формирование устойчивого, позитивного отношения к своей профессии, организации, осуществляющей образовательную деятельность, стремления к постоянному самосовершенствованию;

– анализировать новые подходы и методические решения в области проектирования и реализации программ профессионального обучения [7].

Как видно, большая часть требований профессиональных стандартов как учителя, так и преподавателя схожи между собой. Поэтому главным мотиватором преодоления нежелания школьных учителей принимать требования ФГОС становится практическая трансляция идей стандарта преподавателями системы повышения квалификации. То есть компетентность учителя непосредственно связана и зависит от компетентности преподавателя.

Возникает вопрос, как необходимо преподавателю развивать свои личностные и профессиональные качества, чтобы соответствовать запросу школьных учителей. В этом смысле система повышения квалификации должна предполагать наличие внутреннего ресурса развития каждого сотрудника и располагать инструментами такого развития. Одним из таких инструментов может быть разработанный нами «Алгоритм управления мотивацией педагогов».

Получить активное желание педагогического коллектива внедрять инновации, разбираться в новых стандартах или преподавать, используя современные технологии – трудоемкая задача, поскольку действовать, не зная, принесет ли деятельность плоды – согласится далеко не каждый педагог. Однако, как мы знаем, именно инновации дают нам шанс на развитие, открывают перспективы и делают успешным педагогический процесс. Представленная ниже тактика представляет собой последовательность шагов (или алгоритм) по подготовке педагогов к инновационной деятельности, т. е. их мотивации на инновации (к которым относятся и требования ФГОС).

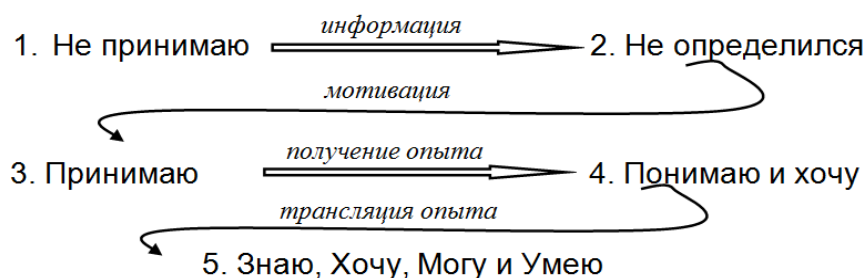


Рис. 1. Алгоритм управления мотивацией педагогов

Представим данный алгоритм графически и подробно рассмотрим его содержание.

Шаг 1. Естественная реакция любого человека, сталкивающегося с неизвестностью (в нашем случае с новым стандартом) – позиция отторжения, нежелания принимать неизвестное. Это защитная подсознательная реакция, которая бережет нас от необдуманных поступков, охраняет нашу целостность против возможного разрушительного воздействия. Однако, эта позиция («не принимаю») также связана с тем, что человек не владеет достаточной информацией о том, что ему придется делать, с чем сталкиваться. Поэтому первостепенной задачей здесь является получение наиболее полной, разносторонней информации о предлагаемом новшестве.

Шаг 2. Так мы сможем получить следующую позицию педагогов к приближающейся необходимости внедрять инновации – «Я не определился» (или «поуговаривайте меня еще»). В целом это хороший знак, поскольку демонстрирует внутреннюю подвижность педагогов и значительно повышает шансы на достижение результата. На данном этапе необходимо заниматься самомотивацией. Как можно заметить из предложенной схемы, этот путь является более долгим и трудоемким. Но при этом, в данном случае цель всецело оправдывает средства и затраченные усилия.

Шаг 3. Если информации было достаточно и мотивированием (или снятием демотиваторов) удалось заинтересовать себя, можно наблюдать позицию начального согласия: «Я согласен, но мне надо попробовать...», то есть позицию принятия. Теперь необходимо переходить к основному этапу – начальной работе в условиях разработки новшеств.

Шаг 4. После получения начального опыта и пробы сил на репродуктивном уровне педагог переходит в позицию «Я все понимаю и хочу попробовать», быстро набирает «заданную высоту», начинает видеть ближайшие перспективы, точки роста, возможности. То есть «встает на крыло».

Шаг 5. Следующим шагом должна стать нацеленность педагога на трансляцию своего опыта, его передачу и обобщение. Это может быть участие педагогов в различных конкурсах профмастерства, мастер-классах и других форм презентации педагогических наработок.

Представленный здесь алгоритм и содержательное описание методики управления мотивацией педагогов отвечает актуальной необходимости развития кадрового потенциала и способствует включению преподавателей в самостоятельный инновационный процесс.

Еще одним инструментом повышения качества системы дополнительного профессионального образования может стать разрабатываемый для каждого преподавателя план индивидуального развития. Данный план развития заполняется каждым сотрудником в начале года лично на себя. План предполагает постановку преподавателем целей ближайшего развития сроком на 1 год. Например, участие в течение года в конференциях с трансляцией опыта, проведение в мастер-классах, конкурсах профессионального мастерства по ФГОС, разработка методических продуктов, а также преподавание с использованием современных технологий.

В качестве управленческого механизма в конце года по результатам выполнения индивидуального плана развития сотруднику может выплачиваться премия. Используя данные инструменты, система дополнительного профессионального образования гарантированно получает навык постоянного развития.

Таким образом, преподаватель системы повышения квалификации, настроенный на саморазвитие и освоение новшеств (таких как ФГОС), своими личностными и профессиональными характеристиками, будет являться примером для школьного учителя, а школьный учитель в свою очередь примером для ученика [8]. Как отмечают авторитетные зарубежные коллеги из системы дополнительного профессионального образования, “As I’ve said and believe with all my heart, faculty have always wanted to teach well and see their students succeed” («преподаватели всегда мечтают о том, чтобы их студенты были самыми успешными») [9, с. 12].

Библиографический список:

1. Данилюк А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М. : Просвещение, 2009. – 29 с.

2. Профессиональный стандарт педагога (проект) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/3071> (дата обращения: 18.09.2016).

3. Киселева А. К. Научно-методическое сопровождение ГОУДПО «КРИРО» по реализации мероприятия 2.4. ФЦПРО на 2016–2020 годы / А. К. Киселева // Образование в Республике Коми. – 2016. – № 3. – С. 10–13.

4. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (ред. от 05.08.2016) «Об утверждении профессионального стандарта „Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)“ (зарегистрирован в Минюсте России 06.12.2013 № 30550) // Электронный репозиторий «КонсультантПлюс» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (дата обращения: 19.09.2016).

5. Загвоздкин В. К. теория и практика применения стандартов в образовании / В. К. Загвоздкин. – М. : Народное образование, НИИ школьных технологий, 2011. – 344 с.

6. Поташник М. М. Как помочь учителю в освоении ФГОС : пособие для учителей, руководителей школ и органов образования / М. М. Поташник, М. В. Левит. – М. : Педагогическое общество России, 2015. – 320 с.

7. Приказ Минтруда России от 08.09.2015 № 608н «Об утверждении профессионального стандарта „Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования“ (зарегистрирован в Минюсте России 24.09.2015 № 38993) // Электронный репозиторий «КонсультантПлюс» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_186851/ (дата обращения: 19.09.2016).

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

9. Just-in-time teaching : across the disciplines, across the academy / edited by Scott Simkins and Mark H. Maier ; foreword by James Rhem. Published by Stylus Publishing, 2010. 213 p.

References:

1. Danilyuk A. Ja., Kondakov A. M., Tishkov V. A. *Concept of spiritual and moral devel-*

opment and education of the personaliry of Russia citizen [Konceptija duhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii]. М. : Prosveshhenie, 2009. 29 p.

2. *Professional educator standard (project)* [Professional'nyj standart pedagoga], access mode: <http://минобрнауки.рф/документы/3071> (accessed date: 18/09/2016).

3. Kiseleva A. K. *Scientific and methodological support for Komi Republican Institute of Educational Development about the implementation of activities 2.4. Federal target program of education development for 2016–2020 years* [Nauchno-metodicheskoe soprovozhdenie GOUDPO “KRIRO” po realizacii meroprijatija 2.4. FCPRO na 2016–2020 gody] // education in the Komi Republic, N 3, 2016, pp. 10–13.

4. Order of the Ministry of Labor of Russia 18/10/2013 N 544n (ed. by 05/08/2016) “*About Professional standard Teacher (teaching activities in pre-school, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)*” [“Ob utverzhdenii professional'nogo standartar “Pedagog (pedagogicheskaja dejatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshhego, osnovnogo obshhego, srednego obshhego obrazovanija) (vosпитatel', uchitel'”)”], Approved by order of the Ministry of Labour and social protection of the Russian Federation from 06/12/2013, N 30550, E-repository “Consultant Plus” [Web resource]. Access mode: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (accessed date: 19/09/2016)

5. Zagvozdkin V. K. *Theory and practice of application of standards in education* [teorija i praktika primenenija standartov v obrazovanii]. М. : public education, Research Institute of Technology school, 2011. 344 p.

6. Potashnik M. M. *How to help the teacher in the development of FESE* [Kak pomoch' uchitelju v osvoenii FGOS]: a handbook for teachers, heads of schools and education authorities / М. М. Potashnik, М. В. Levit [Kak pomoch' uchitelju v osvoenii FGOS: posobie dlja uchitelej, rukovoditelej shkol i organov obrazovanija]. М. : Pedagogical society of Russia, 2015. 320 p.

7. Order of the Ministry of Labor of Russia 08/09/2015 N 608n “*About Professional standard Teacher (teaching activities in pre-school, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)*” [“Ob utverzhdenii pro-

fessional'nogo standarta "Pedagog (pedagogicheskaja dejatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshhego, osnovnogo obshhego, srednego obshhego obrazovanija) (vospitel', uchitel')", Approved by order of the Ministry of Labour and social protection of the Russian Federation from 09/24/2015, N 38993, E-repository "Consultant Plus" [Web resource]. Access mode: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_186851/ (accessed date: 19/09/2016).

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

8. Just-in-time teaching : across the disciplines, across the academy / edited by Scott Simkins and Mark H. Maier ; foreword by James Rhem, Published by Stylus Publishing, 2010. 213 p.

УДК 376.3+378.091.398

Формирование профессиональной компетентности педагогов, реализующих инклюзивное обучение

А. А. Богданова

Forming of teachers' professional competence implementing inclusive education

A. A. Bogdanova

Аннотация. В статье раскрываются особенности подготовки педагогических кадров для инклюзивного образования. Профессиональная компетентность включает владение соответствующими предметными, психолого-педагогическими и методическими знаниями, умениями и навыками по специальной педагогике и психологии. Определяются понятие и существенные характеристики готовности педагогов к обучению детей с ограниченными возможностями развития.

Одним из значимых условий организации инклюзивного обучения детей с ОВЗ признается организация тьюторского сопровождения образовательного процесса. Деятельность тьютора призвана обеспечить для ребенка с ОВЗ максимально комфортное включение в образовательное пространство.

Раскрывается содержание программ повышения квалификации педагогов, разработанных в ГАОУ ДПО «Ленинградском областном институте развития образования» по актуальным проблемам образования обучающихся с ОВЗ в условиях введения новых федеральных образовательных стандартов.

Abstract. The article is devoted to the features of preparation of teachers for inclusive education. Professional competence involves psychopedagogical and methodological knowledge, abilities and skills in special education and psychology. The concept and the essential characteristics of readiness of teachers to teach children with limited development opportunities are defined.

One of the important conditions for the organization of inclusive education of children with disabilities is an organization tutorial support of the educational process. Tutor's activity supplies the

most comfortable educational space for the child with disabilities.

The content of training programs for teachers, developed by Leningrad Regional Institute of Education Development of actual problems of education of students with developmental disorders with in adoption of the Russian Federal State Educational Standard is describing.

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт для обучающихся с нарушениями развития, профессиональная компетентность педагога, инклюзивное обучение, тьюторское сопровождение образовательного процесса.

Keywords: federal state educational standard for students with disabilities, teacher's professional competence, inclusive education, tutorial support in educational process.

Принятие закона РФ «Об образовании» позволило ребенку с ограниченными возможностями здоровья стать полноправным субъектом образовательного пространства России. Однако ФГОС начального общего образования не предусматривает удовлетворения особых образовательных потребностей школьников с ОВЗ в полном объеме.

Это становится возможным в процессе введения нового образовательного стандарта для обучающихся с ОВЗ, предполагающего, что дети могут реализовать свой потенциал при условии вовремя начатого и адекватно организованного учебно-воспитательного процесса, учитывающего особенности и потребности каждого ребенка.

Введение ФГОС образования обучающихся с ОВЗ предполагает, что в каждой образова-

тельной организации должны быть созданы условия, гарантирующие:

- достижение планируемых результатов освоения образовательной программы начального общего образования всеми обучающимися;

- использование обычных и специфических шкал оценки «академических» достижений ребенка с ОВЗ, соответствующих его особым образовательным потребностям;

- адекватную оценку динамики развития жизненной компетенции ребенка с ОВЗ совместно всеми участниками образовательного процесса, включая и работников школы и родителей (их законных представителей);

- индивидуализацию образовательного процесса в отношении детей с ОВЗ;

- целенаправленное развитие способности детей с ОВЗ к коммуникации и взаимодействию со сверстниками;

- включение детей с ОВЗ в доступные им интеллектуальные и творческие соревнования, научно-техническое творчество и проектно-исследовательскую деятельность;

- использование в образовательном процессе коррекционных технологий, адекватных особым образовательным потребностям детей с ОВЗ;

- взаимодействие в едином образовательном пространстве общеобразовательной и специальной (коррекционной) школы в целях продуктивного использования накопленного педагогического опыта обучения детей с ОВЗ и созданных для этого ресурсов [1; 2].

Ключевым для введения ФГОС образования обучающихся с ОВЗ является вопрос подготовки кадров для реализации адаптированных основных образовательных программ в условиях инклюзивного обучения.

Большинство педагогов демонстрируют неготовность к работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности, в силу недостатка профессиональных компетенций, наличия психологических барьеров [3].

Стандарт определяет необходимый уровень образования и квалификации для каждой занимаемой должности, который должен соответствовать требованиям, указанным в квалификационных справочниках и профессиональных стандартах с учетом профиля ограниченных возможностей обучающихся.

Педагогические работники – учитель начальных классов, учитель музыки, учитель рисования, учитель физической культуры, учитель иностранного языка, учитель адаптивной физической культуры, воспитатель, педагог-психолог, социальный педагог, педагог-организатор, педагог дополнительного образования, учитель-логопед – наряду со средним или высшим профессиональным педагогическим образованием по соответствующему занимаемой должности направлению (профилю, квалификации) подготовки должны иметь документ о повышении квалификации или профессиональной переподготовке в области инклюзивного образования или профессиональной переподготовки в области направлений специального образования.

Для успешного осуществления инклюзивного обучения педагог должен обладать знаниями об особенностях детей с ограниченными возможностями здоровья, умениями и навыками работы с такими детьми. Не менее важными являются также готовность педагога к безусловному принятию ребенка с нарушениями развития, толерантное отношение к его особым образовательным и социальным потребностям.

Базовым психологическим процессом, влияющим на эффективность деятельности учителя, реализующего включенное образование ребенка с особенностями в развитии, является его эмоциональное принятие.

Однако эмоциональное принятие в педагогической деятельности часто имеет профессиональный «барьер»: учитель психологически не принимает ребенка, в успешности обучения которого не уверен. Педагог зачастую не знает, как оценивать индивидуальные достижения ученика с ОВЗ, какие способы проверки знаний применять.

Важным компонентом психологической готовности педагога инклюзивного образования являются мотивационно-ценностные характеристики личности, состоящие в положительном отношении к детям с ОВЗ и заинтересованности в реализации инклюзивного обучения, в ориентации на открытость и сотрудничество в процессе взаимодействия субъектов инклюзивного образования, в стремлении к преобразованию собственного педагогического опыта с учетом ценностных характеристик инклюзивного образования.

Характеризуя профессиональную подготовленность педагогических кадров к реализации инклюзивного образования, можно выделить также информационный и деятельностный компоненты готовности.

Информационный компонент подразумевает владение учителем знаниями в области специальной педагогики и психологии, хорошую информированность об инновационных процессах в специальном образовании, включая осведомленность об инклюзивном обучении детей с ОВЗ. Деятельностная готовность педагога определяется через способность выявлять особые образовательные потребности и потенциальные возможности детей с ОВЗ, владение педагогическими технологиями, позволяющими осуществлять процесс совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием, способность проектировать коррекционно-развивающую среду в инклюзивном образовании и реализовывать психолого-педагогическое сопровождение образования школьников с проблемами в развитии.

Не менее важными в этой связи являются также сформированность умения анализировать индивидуальные затруднения и проблемы детей с ОВЗ, детского коллектива в целом, оценивать эффективность коррекционно-развивающей работы и инклюзивного обучения в целом, адекватно оценивать собственную профессиональную деятельность, проектировать и осуществлять профессиональное самообразование в области инклюзивного образования.

Развитию перечисленных профессиональных компетенций педагогов инклюзивного образования должно уделяться значительное внимание в ходе профессиональной переподготовки и повышения квалификации работающих педагогов.

Относительно легкой задачей нам представляется формирование информационной готовности педагогов: знания в области коррекционной педагогики и специальной психологии учителя могут получить в рамках программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Однако для эффективного усвоения этих знаний необходимо наличие достаточно высокого уровня мотивации, обеспечение условий для применения формируемых умений и навыков в практической педагогической деятельности.

В этой связи расширен спектр программ повышения квалификации, реализуемых в ГАОУ ДПО «Ленинградском областном институте развития образования», внесены дополнения в содержание уже имеющихся программ. В частности, разработана программа повышения квалификации для педагогов общеобразовательных организаций «Организация образования обучающихся с ОВЗ в соответствии с ФГОС ОВЗ в условиях общеобразовательной организации». В программе рассматривается широкий круг вопросов, касающихся деятельности педагогов, работающих с детьми, имеющими нарушения развития.

Во-первых, предполагается ознакомление слушателей с нормативно-правовыми основами деятельности образовательных организаций в условиях реализации ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью.

Далее раскрываются особенности психофизиологического развития различных категорий детей с ОВЗ: с задержкой психического развития, с нарушениями анализаторных систем, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с расстройствами аутистического спектра.

Особое внимание в программе уделяется специфике организации образовательного процесса в организациях, реализующих адаптированную основную общеобразовательную программу (АООП): описывается система специальных образовательных условий для обучающихся с ОВЗ, структура и содержание АООП и СИПР (специальной индивидуальной программы развития), требования к оценке образовательных достижений школьников с ОВЗ.

Наконец, последний блок программы повышения квалификации посвящен рассмотрению технологий обучения разных категорий обучающихся с ОВЗ. В частности, раскрываются требования к современному уроку, особенности реализации педагогических технологий, специфика проведения коррекционно-развивающих занятий и внеурочной деятельности.

Значительное внимание уделяется также вопросам сопровождения семейного воспитания ребенка с ограниченными возможностями здоровья, характеристике психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного обучения.

В результате освоения программы повышения квалификации слушатели получают знания:

- о концептуальных основах организации инклюзивного обучения;
- психофизических и психологических особенностях детей с ОВЗ разных нозологических групп;
- содержании федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с ОВЗ / умственной отсталостью (нарушениями интеллекта), нормативно-правовую базу, регулирующей отношения в области образования на федеральном, региональном и муниципальном уровне;
- структуре ФГОС, основных требованиях к организации образовательного процесса в условиях реализации ФГОС ОВЗ;
- отличительных особенностях АООП образования обучающихся с ОВЗ, с умственной отсталостью.

У слушателей формируются умения:

- проектировать и адаптировать в соответствии с особенностями детей с ОВЗ программно-методические материалы, необходимые для осуществления образовательного процесса в условиях инклюзивного обучения;
- разрабатывать специальную индивидуальную программу развития обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью и ТМНР.

Слушатели овладевают приемами моделирования содержания, форм и технологий коррекционно-воспитательного процесса в условиях реализации ФГОС, обеспечивающих качественное обучение детей с ОВЗ.

Для полноценного включения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательные учреждения необходимо создание специальных образовательных условий.

Одним из таких условий является наличие специалиста сопровождения, который мог бы организовать образовательную среду таким образом, чтобы ребенок с ОВЗ был максимально успешен и при этом мог вписаться в коллектив школы или детского сада. Таким специалистом является тьютор.

Между тем, для современного российского образования позиция тьютора как в общеобразовательной, так и в коррекционной школе пока еще является инновационной.

Тьютор – исторически сложившаяся особая педагогическая позиция, которая обеспечивает разработку индивидуальной образовательной программы учащегося с ОВЗ и сопровождает процесс индивидуального обучения. Тьютор не передает знания, а помогает их приобретать. Создавая открытую образовательную среду, он помогает своему подопечному решать актуальные проблемы.

В целом можно констатировать, что на сегодняшний момент созданы нормативные условия для введения тьюторского сопровождения в образовательный процесс:

- в 2008 году должность «тьютор» официально закреплена в числе должностей работников общего, высшего и дополнительного профессионального образования (Приказы Минздрава от 05 мая 2008 года № 216н и № 217н (зарегистрированы в Минюсте РФ 22 мая 2008 г. № 11731 и № 11725 соответственно)). Включение тьютора в реестр профессий позволяет ввести должность в штатное расписание школы и оплачивать его работу из бюджетных средств;

– краткое описание тьюторской деятельности можно найти в квалификационных характеристиках по данной должности (приказы Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 г. № 761н «Об утверждении единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования»; от 11 января 2011 г. «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел „Квалификационные характеристики должностей руководителей и специалистов высшего профессионального и дополнительного профессионального образования“») [4];

– тьютор упомянут в Приказе Минобрнауки России «О продолжительности рабочего времени (норме часов педагогической работы за ставку заработной платы) педагогических работников» от 24 декабря 2010 г. № 2075);

– в части 3 статьи 79 Закона «Об образовании в РФ», в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) обучающихся с ОВЗ говорится: «В процессе реализации всех вариантов Программы детям с ог-

раниченными возможностями здоровья может потребоваться временное или постоянное подключение тьютора (ассистента, помощника)» [5].

В этой связи организация профессиональной подготовки тьюторов позволяет определить новые функции педагога, привести их в соответствие с требованиями времени, с образовательными запросами общества и образовательным заказом государства.

С этой целью в ГАОУ ДПО «Ленинградском областном институте развития образования» разработана программа повышения квалификации «Сопровождение детей с ОВЗ в условиях инклюзивного обучения в общеобразовательном и специальном (коррекционном) учреждении».

Программа ориентирована на подготовку квалифицированных специалистов, готовых к проектированию, прогнозированию и использованию технологий тьюторского сопровождения и открытых образовательных технологий в системе образования, к реализации особой педагогической деятельности по сопровождению формирования и реализации индивидуальных образовательных программ.

Слушатели готовятся к выполнению следующих видов профессиональной деятельности: проектной, исследовательской, коррекционной, развивающей, консультативной, организационно-воспитательной, социально-педагогической.

В ходе реализации программы у слушателей формируются следующие профессиональные компетенции – готовность самостоятельно осуществлять научное исследование в области специальной педагогики; готовность к систематизации, обобщению и распространению отечественного и зарубежного методического опыта в области тьюторского сопровождения; готовность к осуществлению педагогического проектирования образовательной среды и индивидуальных образовательных программ [6].

Также слушатели должны обладать способностью проектировать образовательный маршрут обучающегося с ОВЗ и участвовать в его реализации.

Программа включает в себя следующие блоки: «Философские и теоретические основы тьюторства», «Нормативно-правовые основы тьюторского сопровождения», «Модели тью-

торского сопровождения» (тьюторское сопровождение в общем, коррекционном, дополнительном образовании), «Тьюторские техники и формы организации тьюторского сопровождения» и др.

Поскольку инклюзивное обучение сегодня проникает во все ступени образования, педагоги дошкольных образовательных организаций также должны быть подготовлены к работе с детьми, имеющими нарушения развития. В программе курса «Содержание и методы работы учителя-дефектолога в условиях ФГОС дошкольного образования» раскрываются вопросы, связанные с нормативно-правовым обеспечением дошкольного образования, организационными моделями инклюзивного обучения. Особое внимание уделено вопросу содержания и структурирования предметно-развивающей среды в условиях инклюзивного образования. Слушатели курса знакомятся с формами психолого-педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ, направлениями коррекционной работы с учетом особенностей каждого ребенка при организации деятельности группы. Благодаря освоению программы повышается готовность воспитателей и дефектологов к инклюзивной практике, формируются необходимые профессиональные умения и навыки:

- организации совместной и индивидуальной деятельности детей с разными нарушениями развития;
- применения рекомендованных методов и технологий, позволяющих решать диагностические и коррекционные задачи;
- осуществления просвещения родителей об особенностях психического состояния детей с ОВЗ;
- эффективного взаимодействия с другими педагогами коррекционного учреждения по вопросам развития детей в коммуникативной, игровой и образовательной деятельности;
- сбора и подготовки представления на ребенка для обсуждения на заседании психолого-медико-педагогического консилиума ДОО;
- проектирования инклюзивной образовательной среды прогнозирования динамики изменений состояния и развития ребенка в зависимости от применяемых воздействий.

На занятиях групп повышения квалификации применяются разнообразные компетентно-

стно ориентированные технологии обучения, представляющие систему функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенные на научной основе и приводящие к намеченным результатам. К применяемым нами технологиям можно отнести: проблемные лекции, элементы учебного диалога, технологию проектирования, ситуативного обучения, игровые технологии, интерактивные, информационно-коммуникационные технологии и др.

На учебных занятиях создаются условия для активного включения слушателей в конструирование своих собственных знаний. При такой организации деятельности акцент делается на активную самостоятельную работу, которая становится приоритетной в образовательном процессе.

Подводя итог, следует наметить наиболее значимые проблемы организации инклюзивного обучения, требующие незамедлительного решения:

- создание четкой нормативно-правовой и методической базы развития инклюзивного образования;
- обязательная профессиональная переподготовка учителей, создание ресурсных центров поддержки инклюзивного образования с использованием опыта отечественной системы специального образования;
- формирование позитивного общественного мнения и толерантного отношения к лицам, имеющим нарушения развития;
- разработка психолого-педагогических технологий сопровождения образования обучающихся с ОВЗ.

Библиографический список:

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://minobr.gov-murman.ru/files/OVZ/Prikaz_%E2%84%96_1599_ot_19.12.2014.pdf (дата обращения: 12.09.2016).
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта на-

чального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://minobr.gov-murman.ru/files/OVZ/Prikaz_%E2%84%96_1598_ot_19.12.2014.pdf (дата обращения: 12.09.2016).

3. Назарова Н. М. Проблемы и перспективы подготовки психолого-педагогических кадров для работы в системе специального образования лиц с ограниченными возможностями / Н. М. Назарова // Инновации в российском образовании. Специальное (коррекционное) образование. – М., 1999. – С. 128–134.

4. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 г. № 761н «Об утверждении единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел „Квалификационные характеристики должностей работников образования“» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2010/10/20/teacher-dok.html> (дата обращения: 17.09.2016).

5. Федеральный Закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.federalniy-zakon.ru/zakon-ob-obrazovaniy-rf-poslednyaya-redakciya-2016> (дата обращения: 17.09.2016).

6. Ильясов Д. Ф. Развитие представлений о педагогических теориях и подходах к их проектированию / Д. Ф. Ильясов, О. А. Ильясова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 1. – С. 39–49.

References:

1. The Order of The Russian Federation Ministry of Education and Science, 12/19/2014 N 1599 “About approval of the federal state educational standard of education of students with mental retardation (*intellectual disabilities*)” [Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 19.12.2014 N 1599 “Ob utverzhdenii federal'nogo gosudart-vennnogo obrazovatel'nogo standarta obrazovaniya obuchajushhihsja s umstvennoj otstalost'ju (*intellektual'nymi narushenijami*)”]. Access mode: http://minobr.gov-murman.ru/files/OVZ/Prikaz_%E2%84%96_1599_ot_19.12.2014.pdf (accessed date: 09/12/2016).
2. The Order of The Russian Federation Ministry of Education and Science, 12/19/2014 N 1598

“About approval of the federal state educational standard of primary education of students with disabilities” [Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 19.12.2014 N 1598 “Ob utverzhdenii federal'nogo gosudar-stvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshhego obrazovaniya obuchajushhihsja s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja”]. Access mode: http://minobr.gov-murman.ru/files/OVZ/Prikaz_%E2%84%96_1598_ot_19.12.2014.pdf (accessed date: 09/12/2016).

3. Nazarova N. M. *Problems and prospects of psycho-pedagogical training of personnel for work in special education of persons with disabilities* [Problemy i perspektivy podgotovki psihologo-pedagogicheskikh kadrov dlja raboty v sisteme special'nogo obrazovaniya lic s ogranichennymi vozmozhnostjami] // *Innovations in Russian education. Special (correctional) education*, M., 1999, pp. 128–134.

4. The Order of the Ministry of Health and Social Development of the Russian Federation dated 08/26/ 2010 N 761n “About approval of the single

qualification handbook for managers, professionals and employees” Qualifying characteristics positions of educators [Prikaz Ministerstva zdravoohraneniya i social'nogo razvitija Rossijskoj Federacii ot 26 avgusta 2010 g. N 761n “Ob utverzhdenii edinogo kvalifikacionnogo spravochnika dolzhnostej rukovoditelej, specialistov i sluzhashhih, razdel “Kvalifikacionnye harakteristiki dolzhnostej rabotnikov obrazovaniya”]. Access mode: <https://rg.ru/2010/10/20/teacher-dok.html> (accessed date: 09/17/2016).

5. The Federal Law of 12/29/2012 N 273-FZ “About Education in the Russian Federation” [Federal'nyj Zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ “Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii”], access mode: <http://www.federalnyj-zakon.ru/zakon-ob-obrazovanii-rf-poslednyaya-redakciya-2016> (accessed date: 09/17/2016).

6. Ilyasov D. F., Ilyasova O. A. *Development of ideas about pedagogical theories and approaches to its design* [Razvitie predstavlenij o pedagogicheskikh teorijah i podhodah k ih proektirovaniju] // *Siberian Pedagogical Journal*, 2010, N 1, pp. 39–49.

УДК 159.923+371.12

Влияние уровня рефлексивности личности на профессиональную мотивацию педагога

М. А. Ларионова

Effect of reflexivity person level on a professional teacher motivation

M. A. Larionova

Аннотация. В статье рассматривается актуальность внедрения идей и принципов системно-деятельностного подхода в образовании взрослых, при организации курсовых мероприятий, ориентированных на развитие личности и деятельности современного педагога, подчеркивается взаимосвязь объективных и субъективных факторов личностно-профессионального развития. Автором выделены механизмы развития профессионализма педагога, указаны значимые характеристики личности, позволяющие педагогу реализовать на практике теоретические положения системно-деятельностного подхода, просматривающиеся в федеральных государственных образовательных стандартах нового поколения.

В ходе теоретического и эмпирического изучения проблемы автором выявлено взаимообусловленное влияние двух значимых профессиональных характеристик современного педагога: рефлексивности личности и профессиональной мотивации. Данные характеристики выступают ведущими механизмами развития профессионализма педагога, при этом уровень рефлексивности личности определяет качество профессиональной мотивации педагога.

Abstract. The article discusses the relevance of the implementation of the ideas and principles of system-activity approach in adult education by the organization of exchange activities aimed at personal development and activity of the modern educator emphasized the relationship of objective and subjective factors of personal and professional development. The author highlighted the mechanisms of development of professionalism of teacher, given significant characteristics of the person, allowing the teacher to put into practice the theoretic-

cal principles of system-activity approach, viewed in the federal state educational standards of new generation.

During the theoretical and empirical study of the problem the author revealed interdependent influence of two important characteristics of the modern professional teacher: reflexivity personality and professional motivation. These characteristics are the major mechanisms of development of professionalism of the teacher, and the level of reflexivity.

Ключевые слова: рефлексивность личности педагога, профессиональная мотивация педагога, механизмы профессионального развития, саморазвитие.

Keywords: reflexivity teacher's personality, teacher's professional motivation, mechanisms of professional development, self-development.

Российская образовательная система последнее десятилетие активно модернизируется. Прежде всего, изменения отмечаются в связи с разработкой, апробацией и внедрением федеральных государственных образовательных стандартов. В данных нормативных документах достаточно четко просматриваются идеи и принципы системно-деятельностного подхода. Это обязывает современного педагога обладать профессиональной компетентностью в области методологии и технологии осуществления профессионально-педагогической деятельности согласно данному подходу. Принципиальным отличием системно-деятельностного подхода от других образовательных систем и технологий, на наш взгляд, является направленность всего образовательного процесса на социализацию и развитие потребности личности в самообразовании.

вании, субъектную активность обучающегося и обучающего. Субъектность, целостность и системность должны пронизывать как конкретную педагогическую ситуацию, так и весь образовательный процесс в его совокупном единстве.

Содержательно реализация системно-деятельностного подхода сопряжена с внутренними изменениями, затрагивающими процесс профессионализации и саморазвития педагога. Это становится возможным только при личностно-профессиональной готовности самого педагога (воспитателя, учителя, преподавателя вуза и др.) к целенаправленному, сознательному самоизменению как личности и профессионала, преобразованию профессионально-педагогической деятельности.

Деятельность в отечественной психологии рассматривается как некая движущая сила (механизм) преобразования человека и окружающей действительности. Генезис всех психологических систем, и, прежде всего, личности, связываются с внутренней активностью (субъектностью) человека. Если мы обратимся к классической структуре деятельности, то станет очевидным ее сопряженность с целеполаганием, что в свою очередь предполагает работу сознания и самосознания [1]. Вся прочая неосознанная активность вряд ли может определяться как деятельность в психологическом смысле. Если мы будем считать и полагать иначе, то неизбежно окажемся в методологии бихевиорального подхода. Тогда не следует надеяться, что у личности возникнет осознанная целенаправленная активность на саморазвитие, вместо приспособления к условности ситуации формирования личности по заданному образцу.

Системно-деятельностный подход располагает различными методологическими инструментами проектирования разных сфер социальной практики и человека.

Можно перечислить следующие важнейшие составляющие системы: мотивацию как совокупность потребностей и частных мотивов; целеполагание как необходимую стратегическую направленность действий на что-то; технологию реализации конкретного способа или совокупности способов, позволяющих достичь цели и отвечающих содержанию мотивации субъекта (в том числе и коллективного), реализующего деятельность.

Кроме того, системность предполагает учет внутренних и внешних ресурсов, «обеспечивающих достижение мотивов и целей», а также того «„кто“ будет „агентом“, заинтересованным в трансформациях, преобразованиях, изменениях той или иной системы, например, „общества как системы“, „образования как системы“ или „личности как „системы“» [2, с. 17]. Это еще раз доказывает, что основания системно-деятельностного подхода определяют важнейшую сущностную характеристику модернизации современного образования в России.

Ориентированность сегодня на субъектов образовательной системы, стремление технологизировать образовательный процесс в парадигма деятельности позволяет надеяться на проявление и жизнедеятельность в дальнейшем социально активного и ответственного гражданина России. Однако акцентуация на гуманизации, толерантности мышления субъектов образовательного процесса и российского общества в целом, требуют от педагога профессиональной активности в овладении компетенциями системно-деятельностного подхода не на словах, а на деле. Это напрямую связано не только с получением новых знаний и реконструкцией имеющихся представлений о современных педагогических технологиях, но и приобретением опыта их методической реализации в сочетании с изменением стиля, методов, приемов профессионально-педагогической деятельности.

Данный вопрос сопряжен с рассмотрением проблемы профессионального развития личности с учетом общих методологических подходов к человеку и его профессиональному становлению. Очевидным является тот факт, что как бы ни определялась исследователями профессиональная деятельность, профессионализм, профессиональное развитие личности, целью остается обозначение совокупности закономерностей, приводящих в итоге к эффективности специалиста в профессии, его профессиональной деятельности, выявление условий и механизмов развития профессионала высокого уровня, особенностей конкретной профессии и т. д.

Анализ литературы свидетельствует, что процесс развития профессионала может рассматриваться с позиции присвоения им опыта, т. е. знаний, умений, навыков, способностей, качеств и компетенций, необходимых для эффективного выполнения профессиональной

деятельности. В этом случае мы имеем дело с позицией исследователя, основанной на функциональном подходе к профессиональному развитию и становлению профессионала. И здесь логичнее, на наш взгляд, говорить о процессе формирования, а не о развитии профессионала, о мере соответствия личности конкретным заданным требованиям к профессиональным характеристикам и к профессиональной деятельности.

Другая позиция к профессионализации фокусируется на том, что этот процесс основан на взаимосвязи развития и саморазвития личности, значимости субъектной активности в динамике становления профессионализма, то есть о феноменологическом подходе в рассмотрении процесса личностно-профессионального развития.

В современных психологических исследованиях наметилась тенденция к объединению двух обозначенных подхода к развитию профессионала. Основная идея ученых, выражающих данную позицию, сводится к тому, что в процессе профессионального развития личности происходит взаимовлияние объективных и субъективных факторов. К объективным факторам можно отнести такие как социальные требования к специалисту определенной профессии, стадийность процесса профессионализации и другие. Субъективные факторы раскрывают личностное своеобразие и индивидуальные тенденции в развитии человека, его стремление к самореализации и самосовершенствованию в профессии [3; 4]. Инновационность, динамичность, синергичность профессиональной деятельности современного педагога методологически укладывается в системно-деятельностную парадигму. Мы считаем, что фактически данные признаки профессионально-педагогической деятельности могут выступать важнейшими требованиями к его профессионализму.

Как было отмечено выше, мотивация играет существенную роль в развитии личности и преобразовании деятельности, определяет ее результативность, качество образовательной системы и среды, помогает или препятствует педагогу в достижении профессиональных целей, и, в конечном счете, влияет на сохранение или отток высококвалифицированных кадровых ресурсов в образовании. Опираясь на точку

зрения С. Л. Рубинштейна и современных психологов субъектно-деятельностного направления о двух способах существования и отношении человека к жизни (Л. М. Митина, А. С. Шаров и др.) и считая профессиональную деятельность неотъемлемой частью жизнедеятельности личности, мы выделили две стратегии профессионального развития преподавателя: формализованную и преобразовательную [3].

На наш взгляд, содержательные характеристики стратегии профессионального развития раскрывают, почему педагоги, имеющие одинаковую квалификацию, аттестационную категорию, работают с различной эффективностью, к каким профессиональным достижениям стремятся, что делают (или не делают) для развития личностных и деятельностных профессиональных компетенций и т. д.

Как показывают многочисленные исследования, эффективность профессиональной деятельности педагога с учетом современных требований к образованию выше в тех случаях, когда его усилия определяются внутренней мотивацией. Изменить, оптимизировать свою деятельность возможно только при понимании того, что требует изменения, коррекции, оптимизации. А это связано уже с уровнем рефлексивности личности педагога [5; 6].

Рефлексивность как психическое свойство человека представляет собой одну из основных характеристик интегративной психической реальности, которая соотносится с рефлексией в целом. Рефлексия может рассматриваться, как способность субъекта анализировать свой внутренний мир, действия, поступки (К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Божович, А. И. Липкина, И. С. Кон и др.), как процесс, имеющий свои компоненты и уровни (А. А. Деркач, Е. И. Савонько, В. В. Столин, Б. А. Классов и др.). Но и в том и в другом случае рефлексия выступает движущей силой развития психологических свойств, качеств, способностей личности, инструментальной стороной деятельности, обращенной на себя.

Мы предположили, что развитая рефлексивность может оказывать существенное позитивное влияние на профессиональную мотивацию педагога. Более того, рефлексия и мотивация выступают мощными взаимосвязанными механизмами профессионального развития и саморазвития педагога. В то же время Б. Г. Ананьев

впервые в психологии указал на возможность несовпадающего развития свойств личности и свойств субъекта деятельности, проанализировав условия, способствующие несовпадению этих свойств. Структура человека как субъекта деятельности складывается из свойств индивида и личности, соответствующих предмету и средствам деятельности. Индивидуальность же Б. Г. Ананьевым рассматривается как интегральная биопсихосоциальная характеристика человека [7]. Таким образом, характеризуя человека как субъекта определенной деятельности, скажем, педагогической, мы будем обращаться как к его личностным свойствам и качествам, так и к раскрытию его индивидуальности.

Мы исследовали по методике К. Замфира в модификации А. А. Реана «Профессиональная мотивация» мотивационные комплексы педагогов, выборку которых были определены учителя различного профиля, обучающиеся на курсах повышения квалификации.

Рефлексивность же была изучена по «Методике определения индивидуальной меры рефлексивности» А. В. Карпова. Данная методика позволяет диагностировать общий уровень рефлексивности, как сумму частных видов рефлексивности [3].

Если педагог мотивирован осознанно и качественно осуществлять профессиональную деятельность, то и рефлексия его в профессиональном плане будет ориентирована на все стороны деятельности и на себя как субъекта этой деятельности. Наша гипотеза строилась на том, что ведущим механизмом в развитии профессионализма будет выступать мотивация педагога, что, в свою очередь, запустит динамический рост рефлексивности личности и деятельности.

Предположив существование взаимосвязи рефлексивности и качества профессиональной мотивации, мы реализовали два диагностических среза на одной и той же выборке педагогов. Первый срез был сделан в 2013 году, когда педагоги обучались на курсах повышения квалификации в предыдущий раз, активно разрабатывались и внедрялись первые ФГОСы, редактировался ФЗ «Об образовании в РФ». Второй же срез был сделан в 2016 году, когда эти же педагоги пришли на повторное обучение на курсах повышения квалификации (согласно Положению о ПК, раз в три года). Общее число выборки составило 85 человек.

По результатам первого среза комплексы профессиональной мотивации педагогов были в основном оптимальными (87% опрошенных), у остальных отмечались комплексы с преобладанием внешней положительной мотивацией (7%) и внешней отрицательной мотивацией (6%). Повторный срез спустя три года дал следующие результаты: 58% опрошенных имели оптимальный мотивационный комплекс, то есть внутренние профессиональные мотивы преобладали над внешней положительной и внешней отрицательной мотивацией. У остальной части выборки преобладали неоптимальные комплексы профессиональной мотивации. Так с внешней положительной мотивацией в нашей выборке оказалось 9% педагогов, что существенно не отличалось от показателя первого среза. С внешней отрицательной мотивацией число педагогов увеличилось (33%)

Изучение рефлексивности в интересующей нас выборке показало, что доминирующее число обследуемых педагогов при первичном обследовании имели средний уровень ее развития (около 67% опрошенных). С нашей точки зрения, эффективность профессионально-педагогической деятельности связана с необходимостью для профессионала высокого уровня владеть личностной, интеллектуальной и деятельностной рефлексией. Реально высокий уровень рефлексивности был зафиксирован только у 13% в выборке. Остальные педагоги (20%) имели низкий уровень развития рефлексивности.

При повторном обследовании педагогов выявлено, что средний уровень рефлексивности характерен для уже 47% опрошенных. Обращает на себя внимание тот факт, что в группе опрошенных педагогов, имеющих низкий уровень рефлексивности, стало 18%. В то время как процент педагогов с высоким уровнем рефлексивности увеличился (35%).

Проведя корреляционный анализ, нами была обнаружена значимая отрицательная корреляция между мотивацией и рефлексивностью педагога ($R = -0,86$), что свидетельствовало о том, что повышение рефлексивности педагога влияет на качество профессиональной мотивации. Мотивации начинает носить адаптивный характер. При невозможности педагога сменить коллектив, профиль работы, когда требования к современному педагогу возрастают, приводит к

такой мало утешающей картине. И, на наш взгляд, требует введения в содержания курсов повышения квалификации занятий, направленных на профилактику и устранение признаков профессиональной деформации и выгорания педагога.

Многие педагоги при индивидуальной процедуре обсуждения результатов диагностики отмечали неудовлетворенность трудом сегодня, поскольку предъявляется, по их мнению, большое количество формальных требований к качеству их профессиональной деятельности, при отсутствии мероприятий по здоровьесбережению педагогов в образовательных организациях. Что, на наш взгляд, противоречит технологии системно-деятельностного подхода.

При этом отмечается приток немотивированных на профессию и профессиональные изменения слушателей («нас послали, мы пришли»). Данная ситуация порождает противоречие между высокими требованиями к качеству образования и большими ресурсными психолого-педагогическими затратами на актуализацию внутренней мотивации у обучающихся педагогов на курсах повышения квалификации.

Итак, современному педагогу требуются значительные субъектные затраты, чтобы соответствовать сегодняшним требованиям к их профессиональной деятельности. Профилактикой могут стать разработка и проведение системы мероприятий для педагогов, например, рефлексивный семинар, личностно-профессиональный тренинг и т. п. Следует также реализовать научно-практические разработки по внедрению технологий развития учебно-профессиональной мотивации у обучающихся. Это может значительно улучшить ситуацию личностно-профессионального развития педагогов с учетом методологии системно-деятельностного подхода, способствовать преодолению стагнации в развитии профессионализма педагога.

Библиографический список:

1. Леонтьев Д. А. Рефлексия как предпосылка самодетерминации / Д. А. Леонтьев // Психология человека в современном мире : материалы Всерос. юбилейной науч. конф., посвященной 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна, Москва, 15–16 октября 2009 г. / отв. ред. А. Л. Журавлев и др. – М. : Изд-во ИП РАН, 2009. – Т. 2. – С. 40–49.

2. Асмолов А. Г. Культурно-историческая системно-деятельностная парадигма проектирования стандартов школьного образования / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др. // Вопросы психологии. – 2007. – № 4. – С. 16–23.

3. Ларионова М. А. Психолого-педагогическая диагностика профессионализма преподавателя / М. А. Ларионова. – Омск : БОУ ДПО «ИРОО», 2014. – 124 с.

4. Психологические проблемы смысла жизни и акме : материалы XI симпозиума / под ред. Г. А. Вайзер, Е. Е. Вахрова. – М. : ПИ РАО, 2014. – 82 с.

5. Шаров А. С. Онтология рефлексии: природа, функции и механизмы / А. С. Шаров // Рефлексивный подход: от методологии к практике / под ред. В. Е. Лепского. – М. : Когито-центр, 2009. – С. 112–132.

6. Серый А. В. Система личностных смыслов: структура, функции, динамика / А. В. Серый ; науч. ред. М. С. Яницкий. – Кемерово : Кузбассвуз-издат, 2004. – 272 с.

7. Ананьев Б. Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность / Б. Г. Ананьев. – М. : Директ-Медиа Паблишинг, 2008. – 134 с.

References:

1. Leontiev D. A. *Reflection as a prerequisite for self-determination* // human psychology in the modern world: Proc. Jubilee Scientific. Conf., devoted to the 120 years of S. L. Rubinstein, Moscow, 15–16 October 2009 / [Refleksija kak predposylka samodeterminacii // Psihologija cheloveka v sovremennom mire: materialy Vseros. jubilejnoj nauch. konf., posvjashhennoj 120-letiju so dnja rozhdenija S. L. Rubinshtejna]. M. : Publishing House of the IP RAS, 2009, T. 2, pp. 40–49.

2. Asmolov A. G., Burmenskaya G. V. Volodarskaya I. A., Karabanova O. A., Salmin N. G. *Cultural-historical system-activity-paradigm design standards of school education* [Kul'turno-istoricheskaja sistemno-dejatel'nostnaja paradigma proektirovanija standartov shkol'nogo obrazovaniya] / A. G. Asmolov and others // Questions of psychology, 2007, N 4, pp. 16–23.

3. Larionova M. A. *Psycho-pedagogical diagnosis of teacher's professionalism* [Psihologo-pedagogicheskaja diagnostika professionalizma prepodavatelja], M. A. Larionova, Omsk: Institute of Education Development of Omsk Region, 2014. 124 p.

4. *Psychological problems of the meaning of life : materials of XI Symposium [Psihologicheskie problemy smysla zhizni : materialy XI simpoziuma]* / edited by G. A. Weiser, E. E. Vahromova, M. : PI RAO, 2014. 82 p.
5. Sharov A. S. *Ontology of reflection: the nature, functions and mechanisms // reflexive approach: from methodology to the practice [Ontologija refleksii: priroda, funkcii i mehanizmy // Refleksivnyj podhod: ot metodologii k praktike]* / ed. by V. E. Lepsкого, M. : Cogito Centre, 2009, pp. 112–132.
6. Seriy A. V. *System of personal senses: structure, function, dynamics [Sistema lichnostnyh smyslov: struktura, funkcii, dinamika]* / A. V. Seriy scientific editor M. S. Janicki // Kemerovo, 2004. 272 p.
7. Ananiev B. G. *Personality, subject of activity, individuality : monograph [Lichnost', sub'ekt dejatel'nosti, individual'nost']* / B. G. Ananiev, M. : Direct Media Publishing, 2008. 134 p.

УДК 378.046.4

Повышение квалификации учителей образовательной области «Искусство» в условиях системно-деятельностного подхода

В. Н. Банников

Advanced training of teachers of “Art” educational area in the conditions of system-activity approach

V. N. Bannikov

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные аспекты повышения квалификации учителей образовательной области «Искусство» в условиях системно-деятельностного подхода. Современная система образования переживает серьезную модернизацию, связанную с внедрением федеральных государственных образовательных стандартов, профессиональных стандартов учителя, Стратегии развития воспитания в Российской Федерации. Модернизация требует формирования новой системы дидактических принципов, выступающих базисной надстройкой методики обучения и воспитания. Инновационные дидактические принципы функционируют в поле становления метапредметных компетенций и учителя и ученика, включают в себя: гуманизацию, культурупреемственность и культуросообразность, природосообразность, социальное партнерство, индивидуально-творческое самовыражение, целенаправленное сотрудничество и сотворчество, дифференциацию и интеграцию, диагностичность, принцип единства фундаментальности и профессиональной направленности обучения. Разработка программ и организация повышения квалификации строится на основе определения в содержании: профессиональных компетенций (ПК), общекультурных компетенций (ОК), общепрофессиональных компетенций (ОПК), профессионального опыта (ПО) – проявление компетенций в различных ситуациях (поведенческий аспект) и его составляющих – умений, проявление компетенций (мотивационный аспект), и знаний, владение знанием содержания компетенций (когнитивный аспект), видов деятельности (ВД).

В статье приводится пример программы повышения квалификации, с учетом целеполагания, содержания курса и конечного результата.

Abstract. The article deals with topical aspects of advanced training of teachers of “Art” educational area in a system – activity approach. Modern education system is undergoing a major upgrade, connected with the adoption of the Federal State Educational Standards, professional standards for teacher, education development strategy in the Russian Federation.

Upgrade requires the formation of a new system of didactic principles, acting basal superstructure of education methods. Innovative didactic principles operate in the field of formation meta-subject competences of teacher and student; it includes: humanization, cultural conformity, natural conformity, social partnership, individual creative expression, purposeful cooperation and co-creation, differentiation and integration, diagnosticity, the principle of unity of fundamental and professional orientation of training.

Development of programs and organization of advanced training are based on the definition of the content: professional competence (PC), general cultural competence (GCC), general-professional competences (GPC), professional experience (PE) – manifested competencies in various situations (behavioral aspect) and its components – skills, competencies manifestation (motivational aspect), and knowledge (cognitive aspect).

Ключевые слова: повышение квалификации, образовательная область «Искусство», инновационные дидактические принципы, программа повышения квалификации, интеграция, пе-

дагогические условия, метапредметные компетенции, системно-деятельностный подход.

Keywords: *advanced training, "Art" educational area, innovative didactic principles, advanced training program, integration, pedagogical conditions, metasubject competence, system-activity approach.*

Характерные для современного российского общества изменения во всех сферах жизни и деятельности требуют специалиста новой формации. Хорошее знание и владение инновационными технологиями педагогики и психологии, предметной сферы, культуры своей большой и малой Родины, личностно-профессиональное развитие в изменчивом социокультурном пространстве – основа качества современного образования. Этот процесс должен реализоваться в системе приоритетных ценностей Российского образования – в его аксиологической ориентации, так как и традиционные, и новые гуманистические ценности составляют основу культуры образования и задают нравственный идеал воспитания.

В этой связи существенно изменяются и обогащаются функции образования – в своей многофункциональности образованию приходится все в большей степени брать на себя функции культуропреимственности и культуротворчества.

Следовательно одной из главных задач образования является подготовка целостной, духовно-нравственной, мыслящей, деятельностной личности школьника, исполненной ответственности за сохранение национальной культуры, за судьбу страны – человека-патриота, стремящегося реализовать себя в изменяющихся условиях социальных и творческих отношений [1, с. 112].

В современной системе образования, особую значимость приобретают образовательные приоритеты межпредметной интеграции, определения их единой метапредметной природы, формирующие основы духовности, преемственности социального, творческого и народного опыта.

Повышение квалификации учителя, в основе которого положено формирование метапредметных компетенций, с учетом требований эффективности в образовательном процессе современных образовательных психолого-педа-

гогических технологий реализации системно-деятельностного подхода, в условиях внедрения федеральных государственных образовательных стандартов, стратегии воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся требует развития личностного культурно-творческого опыта учителя, особенно учителя образовательной области «Искусство».

Процесс инновационного образования, в том числе повышение квалификации учителей, будет более эффективным, если он будет построен на основе:

- ценностного, познавательного, коммуникативного и компетентностного развития личности, индивидуальных потребностей (личностная, социальная, профессиональная успешность) и государственных запросов (национальное единство, человеческий капитал, конкурентоспособность);

- постижения метапредметного содержания образования с учетом историко-культурологического, художественно-эстетического, комплексно-интегративного, культурно-регионального и личностно-деятельностного подходов;

- учета комплекса общих, частных и специфических дидактических принципов.

Гуманизация – единство общекультурного, социально-нравственного и профессионального развития личности, гуманизация – ключевой элемент нового педагогического мышления, утверждающего полисубъектную сущность образовательного процесса. Основным смыслом образования в условиях гуманизации становится развитие личности. А это означает изменение задач, стоящих перед педагогом. Если раньше педагог должен был передавать знания обучающимся, то принцип гуманизации выдвигает другую задачу – способствовать инновационными способами личностному развитию.

Культуропреимственность и культуросообразность – единство культуры, традиций и опыта творческой деятельности, культуропреимственность и культуросообразность должны опираться на культурологические позиции трансляции культуры, для выявления взаимосвязи между культурными процессами и становлением личности. Культурологический принцип требует повышения статуса гуманитарных дисциплин, их обновления, освобождения от примитивной назидательности и схематизма, выяв-

ление их духовности и общечеловеческих ценностей. Учет культурно-исторических традиций народа, их единства с общечеловеческой культурой – важнейшие условия конструирования новых учебных планов и программ.

Природосообразность – опора на индивидуальные способности и особенности личности, экологичность образования. Принцип природосообразности строится на том, что воспитание должно основываться на научном понимании естественных и социальных процессов, согласовываться с общими законами развития природы, культуры и человека.

Социальное партнерство – равноправие сторон, уважение позиций и учет интересов объектов сотрудничества, социальное партнерство содействует коммуникативному подходу в организации процесса обучения. Уважение жизненных, культурных, этнических позиций и традиций позволяет активно включиться в процесс освоения и присвоения социального, творческого и народного опыта. Учет интересов объектов сотрудничества содействует познавательному и компетентностному развитию личности.

Индивидуально-творческое самовыражение – феномен трансляции системы ценностей в деятельности. Индивидуально-творческое самовыражение как феномен трансляции системы нравственных, духовных, культурных, этнокультурных и т. д. ценностей в деятельности расширяет границы личностного самовыражения в процессе обучения, самообразования и самовоспитания личности.

Целенаправленное сотрудничество и со-творчество – взаимодействие в диалоге. Диалог является наиболее эффективной формой, которую можно продуктивно реализовать как встречу субъектов в процессе обучения. В условиях гуманистического педагогического процесса не только педагог является носителем своего культурного опыта, не менее важным становится субъективный духовный опыт школьника. Ситуация диалога, следовательно, не передача или трансляция духовных ценностей обучающимся, а своеобразный мост, соединяющий духовные ценности разных поколений и субъектов во множестве смыслов и значений.

Дифференциация и интеграция – процесс и результат неразрывно связанного, единого, целого. Развитие науки характеризуется диалек-

тическим взаимодействием двух противоположных процессов – дифференциацией (выделением новых научных дисциплин) и интеграцией (синтезом знания, объединением ряда наук – чаще всего в дисциплины, находящиеся на их стыке). На одних этапах развития науки преобладает дифференциация (особенно в период возникновения науки в целом и отдельных наук), на других – их интеграция, это характерно для современной науки. Дифференциация наук является закономерным следствием быстрого увеличения и усложнения знаний. Она неизбежно ведет к специализации и разделению научного труда. Последние имеют как позитивные стороны (возможность углубленного изучения явлений, повышение качества научного знания), так и отрицательные (особенно потеря связи целого, сужение кругозора – иногда до профессионального кретинизма).

Одновременно с процессом дифференциации происходит и процесс интеграции – объединения, взаимопроникновения, синтеза наук и научных дисциплин, научных знаний, объединение их (и их методов) в единое целое, стирание граней между ними. Это особенно характерно для современной науки, где сегодня бурно развиваются такие синтетические, общенаучные области научного знания как кибернетика, синергетика и др., строятся такие интегративные картины мира, как естественнонаучная, общенаучная, философская (ибо философия также выполняет интегративную функцию в научном познании).

Диагностичность – проверяемость результатов действий. Диагностичность всегда играла важную роль определения качества образования. Сегодня принцип диагностичности становится ведущим принципом мониторинга образовательного процесса, является частью исследовательской деятельности и педагога и школьника, позволяя получать достоверный, проверяемый в параметрическом и непараметрическом исчислении результат.

Принцип единства фундаментальности и профессиональной направленности обучения – связь обучения с жизнью, традицией, теории с практикой. В условиях происходящей модернизации системы образования все чаще звучат призывы обеспечить приоритет его фундаментальности, с которой многие исследователи в нашей стране и за рубежом связывают уровень образованности и

культуры общества, возможность предотвращения цивилизационных кризисов.

Еще одной системной характеристикой фундаментальности образования является направленность на постижение глубинных, сущностных, системообразующих оснований и связей между разнообразными процессами окружающего мира и этнокультурного опыта.

Учета и последовательной реализации комплекса педагогических условий:

- общие условия: создание образовательно-развивающей среды; организация коллектива учащихся и педагогов на принципах диалога и сотрудничества, его последовательное совершенствование; гуманизация процесса обучения, направленного на ситуацию успеха образовательной деятельности; осуществление содержания образования и воспитания не только в аудиторных, но и внеаудиторных формах деятельности; направленность деятельности педагогов на самосовершенствование и понимание роли интегративных связей разных предметов в образовательном метапредметном процессе;

- специфические условия: наличие программ учебных дисциплин, учитывающих специфику эстетической культуры национального и регионального уровней, обеспечивающих личностное развитие учащихся, их коммуникативное становление; включение в образовательную деятельность деловых игр, мастер-классов, научно-исследовательских, культурно-образовательных, выставочных проектов; сотрудничество и сотворчество педагогов и учащихся в образовательном процессе; повышение уровня профессиональной метапредметной компетентности и квалификации педагогических работников;

- частные условия: характеризующие особенности личностного развития в процессе освоения разных предметов (образное мышление, воображение, чувство эмпатии, вдохновение, культурная память); освоение разных типов научного и учебного творчества на личностном уровне (эмоциональность, практичность, личностное отражение действительности, собранность); использование социального и народного опыта в учебной деятельности (коллективное и индивидуальное, школа традиций и личность, природное и общественное); предоставление свободы выбора цели творчества в постижении общеучебных действий [2, с. 26].

Современная, целостная, инновационная система образования личности должна быть ориентирована на решение ряда задач, обусловленных объективно изменяющимися социокультурными условиями, учетом социального, творческого и народного опыта:

- развитие самосознания, национального сознания, культурно-исторической памяти, этнокультурных представлений, патриотических убеждений;

- формирование духовно-нравственной сферы личности на основе развития этнокультурных потребностей, интересов, эмоциональной окрашенности, ценностных ориентаций, рефлексии, творческих способностей;

- формирование и развитие этнокультурной компетентности личности на основе изучения многообразия культур [2, с. 4].

Это позволяет представить систему инновационного образования как модель ценностного, познавательного, коммуникативного и компетентностного развития личности и рассматривать его как процесс, представляющий с одной стороны, принятие социальных установок, с другой стороны осознание ценностей творческого, научного и народного опыта, с третьей – коммуникативное и компетентностное становление, сопровождающиеся принятием, осознанием и рефлексией своей субъектно-объектной роли в будущей профессионально-творческой деятельности.

Огромное значение в профессиональном становлении учителя образовательной области «Искусство» играет создание художественно-развивающей среды, которая опирается на социальную среду и выступает в виде творческого поиска и диалога в обучении, художественно-творческой деятельности и общении [3, с. 69].

Включение в методическое обеспечение системы повышения квалификации региональных особенностей функционирования этнокультур позволяет учителю и обучающемуся глубже осознать многообразие, полифункциональность этнического мира, бережно относиться к культуре большой и малой Родины [4, с. 36]. Разработка программ повышения квалификации учителей образовательной области «Искусство» в условиях функционирования новых дидактических принципов, системно-деятельностного подхода, с учетом требований

федерального государственного образовательного стандарта и новых дистанционных образовательных технологий, требует увеличения количества часов на практическую и самостоятельную работу. Отдельно выделяются: профессиональные компетенции (ПК), общекультурные компетенции (ОК), общепрофессиональные компетенции (ОПК), профессиональный опыт (ПО) – проявление компетенций в различных ситуациях (поведенческий аспект) и его составляющие: умения, проявление компетенций (мотивационный аспект), и знания, владение знанием содержания компетенций (когнитивный аспект), виды деятельности (ВД). Рассмотрим пример программы повышения квалификации «Инновационная деятельность пилотных площадок по апробации учебно-методического пособия «Народное искусство и художественное творчество. 1–4 класс. 5–8 класс (автор В. Н. Банников)», ориентированную на педагогических работников участвующих в апробации, учителей образовательной области «Искусство», педагогов дополнительного образования. Апробация и внедрение учебно-методического пособия «Народное искусство и художественное творчество. 1–4 класс. 5–8 класс (автор В. Н. Банников)» проходит в 60 школах Ханты-Мансийского автономного округа – Югры с 2014 года. За это время для учителей проведены курсы повышения квалификации по темам:

1. Актуальные проблемы современного художественного урочного и внеурочного образования в системе деятельностного подхода, пути их преодоления.

2. Особенности изучения этнохудожественных культур в системе духовно-нравственного художественного образования обучающегося «Я живу в России, я живу в Югре».

3. Теория и практика освоения рукоделия и ремесла в традиционной художественной культуре.

4. Теория и практика освоения песенного, танцевального и игрового фольклора в традиционной художественной культуре.

5. Деятельность пилотных площадок по апробации учебно-методического пособия «Народное искусство и художественное творчество». 1–4 класс. 5–8 класс (автор В. Н. Банников).

6. Игровое моделирование как способ создания активной обучающей среды в образовательном процессе.

7. Духовно-нравственное и патриотическое воспитание и развитие в школе средствами внеурочной деятельности.

Обновление содержания программ повышения квалификации обусловлено введением «Профессионального стандарта учителя» и «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (Распоряжение Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р)».

Цель обучения: повышение уровня культуросообразной компетентности педагогических работников участвующих в апробации, учителей образовательной области «Искусство», педагогов дополнительного образования в области проектирования учебных программ и учебных занятий в системе духовно-нравственного развития.

Задачи (планируемые результаты обучения):

- формирование мотивационной готовности учителя общеобразовательной школы к педагогической деятельности в системе федеральных государственных образовательных стандартов, стратегии развития воспитания;

- организация освоения способов проектирования программ, учебных занятий на основе системно-деятельностного подхода;

- актуализация культурно-творческого опыта слушателей в сфере эстетического и духовно-нравственного развития личности.

Таблица 1

Программа направлена на освоение (совершенствование) следующих профессиональных компетенций

Виды деятельности	Профессиональные компетенции*	Практический опыт	Умения	Знания
ВД – 1 Педагогическая деятельность в образовательной организации	ПК – 1.2 Готовность к реализации образовательной деятельности в образовательных	Участие в разработке и реализации программы развития образовательной организации в целях	Умение разрабатывать (осваивать) и применять современные психолого-педагогические	Знание основ психодидактики, поликультурного образования, закономерностей

Виды деятельности	Профессиональные компетенции*	Практический опыт	Умения	Знания
	организациях дошкольного (начального общего, основного общего, среднего общего) образования	создания безопасной и комфортной образовательной среды (ПО – 1.2.1)	ческие технологии, основанные на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде (У – 1.2.1)	поведения в социальных сетях (З – 1.2.2). Знание путей достижения образовательных и воспитательных результатов и способов оценки результатов обучения (З – 1.2.3)
ВД – 2 Культурно-просветительская деятельность	ПК – 2.2. Способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности (имеющаяся компетенция)	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 (ПО – 2.2.5)	Умение строить воспитательную деятельность с учетом культурных различий детей, половозрастных и индивидуальных особенностей (У – 2.2.1). Умение анализировать реальное состояние дел в учебной группе, поддерживать в детском коллективе деловую, дружелюбную атмосферу (У – 2.2.3)	Знание основ методики воспитательной работы, основных принципов деятельностного подхода, видов и приемов современных педагогических технологий (З – 2.2.2)
<p>Программа направлена на освоение (совершенствование) следующих общепрофессиональных компетенций и (или) общих (общекультурных) компетенций или универсальных компетенций:</p> <p>ОК-2 Способность работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия.</p> <p>ОК-3 Способность к самоорганизации и самообразованию.</p> <p>ОПК-1 Способность осуществлять обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся</p>				

* Перечень компетенций утвержден приказом АУ «Институт развития образования».

Таблица 2

Учебно-тематический план

№ п/п	Раздел, тема	Виды учебной работы, включая самостоятельную работу слушателей и трудоемкость (в часах)					Форма аттестации
		всего	лекции	практические*	другие формы	СРС	
ОЧНО-ЗАОЧНАЯ ФОРМА, С ПРИМЕНЕНИЕМ ДОТ 72 ЧАСА							
	Инструктаж по технике безопасности						
1	Модуль 1. Образовательная область «Искусство», ФГОС НОО, ООО,	16	6	10			Аттестационная (зачетная) работа

№ п/п	Раздел, тема	Виды учебной работы, включая самостоятельную работу слушателей и трудоемкость (в часах)					Форма аттестации
		всего	лекции	практические*	другие формы	СРС	
	Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года						
1.1	Федеральный государственный образовательный стандарт и приоритеты государственной политики в области воспитания	4	2	2			
1.2	Основные направления развития воспитания, в том числе в системе образования	4	2	2			
1.3	Обновление программно-методического обеспечения образовательной модели «Народное искусство и художественное творчество»	4	2	2			
1.4	Духовно-нравственное, гражданско-патриотическое, физическое, трудовое, экологическое воспитание, приобщение детей к культурному наследию	4		4			
2	Модуль 2. Проектирование программ, учебных занятий в системе духовно-нравственного развития, на основе системно-деятельностного подхода	40	4	12	4	20	Аттестационная (зачетная) работа
2.1	Проектирование программ образовательной модели «Народное искусство и художественное творчество»	8	4	4		10	
2.2	Проектирование занятий образовательной модели «Народное искусство и художественное творчество»	8		8		10	
2.3	Итоговая аттестация	4			4		
3	Модуль 3. Вариативный	16	–	–	–	16	Тестирование
	Выбор 1. Технологии образования детей с особыми образовательными потребностями	8				8	Тестирование
	Выбор 2. Программа профессионального роста педагога в условиях введения профессионального стандарта.	8				8	Тестирование
	Итого	72	10	22	4	36	

Таблица 3

**Организационно-педагогические условия.
Требования к материально-техническим условиям**

Виды учебной работы	Перечень основного материально-технического обеспечения		Требования к аудитории
	ТСО и компьютерная техника	оборудование, приборы и т. п.	
Лекция	Компьютер, мультимедийный проектор, экран или интерактивная доска	Нет	Аудитория на 25 посадочных мест
Практические занятия	Персональные компьютеры с современным программным обеспечением (Word, Excel, PowerPoint)	Нет	Компьютерный класс с выходом в интернет скорость не менее 256 кб/с; процессор не менее 2 ГГц; свободной оперативной памяти не менее 1 Гб
Другие виды (работа на стажировочной площадке и др.)	Персональный компьютер с современным программным обеспечением и выходом в интернет	Нет	Без предъявления требований

Общие требования к организации образовательного процесса

Условия проведения: занятия проводятся в очно-заочной форме, с применением дистанционных образовательных технологий.

Для проведения занятий требуется компьютерный класс, оборудованный мультимедийной установкой или интерактивной доской. Занятия проходят в форме лекций, практических занятий, стажировки по теме, самостоятельной работы слушателей. Для применения дистанционных образовательных технологий используется система Moodle.

Образовательные технологии: технология дистанционного обучения; информационно-коммуникационные технологии; технология модульного и блочно-модульного обучения; проектные методы обучения; деятельностный подход.

Итоговая аттестация

Форма аттестации: Аттестационная (зачетная) работа.

Аттестационное задание.

Содержание аттестационного задания: разработать рабочую программу, комплекс учебных занятий по искусству, с учетом духовно-нравственного развития для учебного предмета,

учебной дисциплины в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта дошкольного, начального, общего образования, в системе стратегии развития воспитания в Российской Федерации. В ходе введения ФГОС НОО, ООО каждому учителю предстоит осознать важность и необходимость достижения обучающимися трех групп планируемых образовательных результатов (личностных, предметных и метапредметных), сформулированных не в виде перечня знаний, умений и навыков, а в виде формируемых способов деятельности. Очевидно, что эти изменения порождают ряд требований не только к содержанию, но и к форме организации воспитательно-образовательного процесса. Для педагога становится особенно актуальным умение планировать и строить деятельность так, чтобы осознанно осуществлять формирование планируемых результатов.

Эта необходимость и определила структуру программ (аттестационной работы), призванной четко зафиксировать не только предполагаемые виды деятельности учителя и обучающихся в системе обучения и воспитания, но и виды вышеназванных предполагаемых результатов освоения основной образовательной про-

Таблица 4

Объект оценки	Показатели оценки	Критерии оценки
Программа	Программа, разработанная в соответствии с требованиями ФГОС НОО, ООО, стратегии развития воспитания в РФ	«Зачтено» – выставляется при условии наличия всех элементов программы: – актуальность; – целеполагание; – учебно-тематическое планирование; – содержание программы; – литература. «Не зачтено» – выставляется при отсутствии хотя бы одного элемента программы

граммы дошкольного, начального, общего образования.

Отметим, современные требования к содержанию программ и организации курсов повышения квалификации, в том числе и для образовательной области «Искусство», способствуют становлению системно-деятельностного подхода, формируют у учителя компетенции самосовершенствования и саморазвития, а актуализация инновационных дидактических принципов доводит это развитие до уровня метапредметного.

Библиографический список:

1. Банников В. Н. Этнохудожественное образование в условиях поликультурного пространства: монография / В. Н. Банников. – М.: РИО ФИРО, 2009.

2. Банников В. Н. Народное искусство и художественное творчество. 1–4 класс. 5–8 класс: учебно-методическое пособие по внеурочной деятельности / В. Н. Банников. – Ханты-Мансийск: РИО ИРО, 2014. – 210 с.

3. Банников В. Н. Народное искусство как образовательная парадигма этнопедагогического образования (культурологическая, психологическая, воспитательная составляющая) / В. Н. Банников // Вопросы культурологии. – 2009. – № 7. – С. 67–71.

4. Банников В. Н. Этнопедагогическая модель в системе этнохудожественного образования учителя. – М.: Педагогическое образование и наука. – 2008 – № 3. – С. 35–39.

References:

1. Bannikov V. N. *Ethnoart education in a multicultural environment. Monograph* [Jetnohudozhestvennoe obrazovanie v usloviyah polikultural'nogo prostranstva. Monografija]. – M.: Federal Institute of Education Development, 2009.

2. Bannikov V. N. *Folk art and artistic creativity. 1–4 grades. 5–8 grades. Educational handbook* [Narodnoe iskusstvo i hudozhestvennoe tvorcestvo. 1–4 klass. 5–8 klass. Uchebno-metodicheskoe posobie]. Khanty-Mansiysk: Federal Institute of Education Development, 2014. 210 p.

3. Bannikov V. N. *Folk art as an educational paradigm of ethnopedagogical education (cultural, psychological, educational components)* [Narodnoe iskusstvo kak obrazovatel'naja paradigma jetnopedagogicheskogo obrazovaniya (kul'turologicheskaja, psihologicheskaja, vos-pitatel'naja sostavljajushhaja)]. M.: Questions of Cultural Studies, N 7, 2009, pp. 67–71.

4. Bannikov V. N. *Ethnopedagogical model in the system of teacher's ethnoart education* [Jetnopedagogicheskaja model' v sisteme jetnohudozhestvennogo obrazovaniya uchitelja]. M.: Teacher Education and Science, N 3, 2008, pp. 35–39.

УДК 378.091.398

Образовательные технологии в повышении квалификации педагогов как средство их мотивации к саморазвитию

О. А. Лепнёва, Е. А. Тимошко

Educational technologies in advanced training of teachers as a means of their motivation to self-development

O. A. Lepneva, E. A. Timoshko

Аннотация. В статье представлена необходимость и возможность отбора и включения образовательных технологий в повышение квалификации педагогов как средства их мотивации к саморазвитию. Предлагаемые выводы основаны на результатах исследований компетенций педагогов, слушателей курсов повышения квалификации в Новгородской области и других регионах России в 2009–2015 гг., изучения готовности педагогов к реализации требований профессионального, исследований личностного развития учащихся в 2005–2011 годы. В качестве методов использовались метод экспертных оценок, анализа методических продуктов, социально-педагогического опроса, диалогово-диагностические методики. По итогам исследований авторы выделяют проблемы формирования компетенций педагогов, в числе которых умение анализировать результаты педагогической деятельности относительно поставленной цели, применение образовательных технологий, знание возрастных особенностей, соотносят их с требованиями профессионального стандарта. Результаты исследований также обнаруживают потребности в содержании повышения квалификации, где в числе актуальных – применение методов мотивации обучающихся, навыки анализа и оценка качества всех видов результатов. В статье представлены принципы отбора и особенности включения в процесс повышения квалификации образовательных технологий. Описание процесса и результатов реализации образовательных технологий «Пресс-конференция», «Веревочный курс», «Экспертиза образовательной программы», «Мастерская проектирования» по-

зволяет раскрыть причины позитивной динамики мотивации слушателей к саморазвитию. Авторы выделяют опыт саморазвития в качестве показателя эффективности дополнительного профессионального образования. На основании анализа результатов повышения квалификации сделан вывод о влиянии применяемых образовательных технологий на характер саморазвития педагогов.

Abstract. The article presents the necessity and possibility of selection and adoption of educational technologies in the advanced training of teachers as a means of motivation to self-development. The proposed conclusions are based on studies of teachers' competencies, students of advanced training courses in the Novgorod region and other regions of Russia in 2009–2015 years, studying of competence of teachers to implement the requirements of professional, research of personal development of students in the 2005–2011 years. Method of expert evaluations, methodical analysis of products, sociopedagogical survey, dialogic-diagnostic techniques is used. As a result of research the authors identify the problems of formation of teachers' competences, including the ability to analyze the results of educational activities with respect to the goal, the use of educational technology, knowledge age characteristics, correlate them with the requirements of the professional standard. The research results also showed the need for the content of professional development, including the use of methods of motivating students' skills of analysis and evaluation of the quality of all kinds of results. The paper presents the principles of selection and features included in the process of

training of educational technology. Description of the process and results of the implementation of educational technologies "Press Conference", "Ropes Course", "Examination of the educational program", "Design Workshop" allows you to uncover the reasons for the positive dynamics of audience motivation for self-development. The authors identify the experience of self-development as an indicator of the effectiveness of additional vocational training. Based on the analysis of training results conclusion is investigating the effects of educational technology on the nature of self-development of teachers.

Ключевые слова: *повышение квалификации педагогов, образовательные технологии, профессиональный стандарт, опыт саморазвития педагога.*

Keywords: *advanced training of teachers, educational technologies, Professional Standard, experience of teachers' self-development.*

К педагогу как ключевой фигуре современного образования адресовано много вопросов, ожиданий, требований. Основные требования заданы профессиональным стандартом педагога, отражены в Федеральном законе Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации». Профессиональный стандарт педагога, к введению которого сегодня готовится вся педагогическая общественность, рассматривается, прежде всего, как инструмент реализации стратегии образования и повышения его качества.

Очевидно, что не может быть повышения качества образовательного процесса без улучшения качества подготовки учителя. Профессиональный стандарт ориентирует педагогические кадры на обновление себя, рассматривается как основа для их дополнительного профессионального образования. Анализируя компетенции, необходимые для выполнения педагогом трудовых функций, отметим не менее десятка новых. Кроме того, многократно возросшие информационные потоки, появление новых технологий, миграционные процессы и другие социально-экономические изменения позволяют выделить в качестве значимой характеристики педагога мотивацию к непрерывному саморазвитию. Показателем ее сформированности в системе дополнительного профессионального образования может выступать опыт саморазвития.

Нам представляются значимыми в этом контексте идеи непрерывного образования «Динамический контекст учения в течение жизни может быть соотнесен с проблемой устойчивости личности за счет «трансляции» во времени ее самоидентичности. В этой идее «пожизненного» обучения тесно смыкается с принципами гуманистической психологии, основанной на философии жизнестроительства, внимании к осознанности опыта, целостному характеру природы и поведения человека» [1, с. 5].

Таким образом, дополнительное профессиональное образование может обеспечить мотивацию к саморазвитию, обогащая ресурс педагогического и жизненного опыта, развивая навыки его рефлексивного осмысления. Акценты в обновлении постдипломного педагогического образования «на уровне содержания – повышение проблемного компонента содержания, активизирующего собственное мышление обучающихся, и одновременно повышение его социокультурного потенциала; на уровне методов и организации – повышение удельного веса самостоятельной проектно-исследовательской деятельности обучающихся в ИКТ-насыщенной информационной среде, а также приоритет диалоговых, дискуссионных форм освоения и критики педагогического опыта и инноваций», выделенные М. Д. Матюшкиной, на наш взгляд, требуют реализации уже в практике сегодняшнего дня [2, с. 38].

Опыт саморазвития получен, если педагог отмечает произошедшие с ним изменения, указывая их источник, и мотивирован на коррекцию дальнейшей профессиональной деятельности. Об эффективности дополнительного профессионального образования, на наш взгляд, можно говорить, если не менее трех четвертей слушателей, по итогам обучения понимают, что именно необходимо откорректировать в собственной педагогической практике и указывают на систему дополнительного профессионального образования как фактор обогащения их опыта саморазвития.

Исследования авторов, проводимые в 2009–2015 годах, выявили стартовые позиции, условия для организации непрерывно обновляемого процесса повышения квалификации. В них участвовали более 3000 педагогов разных областей (Новгородская, Псковская, Свердловская области, г. Санкт-Петербург,

Ханты-Мансийский автономный округ, Ямало-Ненецкий автономный округ) – слушателей системы дополнительного профессионального образования. Для изучения компетентности педагогов в качестве методологических инструментов использовались экспертиза методических продуктов педагогов, экспертиза информации о качестве результатов, представленная на официальном сайте образовательной организации, анализ материалов о результативности педагогов, представленных на конкурсы профессионального мастерства и аттестацию, опросы педагогов и руководителей, диалогово-диагностические методики, групповые дискуссии.

Экспертиза показала, что 28% педагогов затрудняются назвать возрастные особенности детей, с которыми непосредственно работают. Не умеют оценить качество образовательных результатов всех видов как изменений в учащихся в контексте заявленной педагогом цели 35% опрошенных педагогов. Применяют две и более образовательные технологии, в зависимости от особенностей учащихся, всего 38%. Не умеют проанализировать причины полученных образовательных результатов и связать их со своей компетентностью как условием результативности – 39%.

Анализ материалов, представленных на конкурсы профессионального мастерства, выявил, что около трети педагогов не осознают такие результаты образования как динамика ценностного отношения ребенка, опыт его переживания, опыт самостоятельной организации деятельности и ее рефлексивного осмысления.

Нам представляется важным соотносить результаты анализа компетенций педагогов с качеством образовательных результатов. В качестве аналитической базы в Новгородской области имеются данные мониторинга «Качество воспитательного процесса в образовательных учреждениях Новгородской области» (2005–2011), в том числе информация о некоторых личностных результатах школьного образования. Для сбора информации использован метод опроса на основе авторских диагностических методик, в том числе с 2007 года реализуемые на основе информационных технологий, что позволило включить в число участников более чем 15 000 субъектов образовательного процесса (учащиеся, их родители) ежегодно. С 2011 года

инструментарий исследования включает систему «Мониту», представляющую собой интернет-систему для сбора, обработки и представления информации о качестве школьного образования, имеющую свидетельство о государственной регистрации № 2011614162 от 27.05.2011, <http://www.monitu.ru>. В основе системы – социально-педагогический опрос субъектов образовательного процесса (учащихся, родителей, педагогов), реализуемый в онлайн-режиме.

Информация об образовательных результатах соотносится в процессе анализа с затруднениями и потребностями педагогов, что в итоге позволяет сделать процесс обучения педагогов заметно более продуктивным. Так, например, изучение отношений учащихся показало, что высокий уровень отношений (понимание, доверие) с педагогами школы отметило от 59 до 82% учащихся. Учащиеся отмечают как более позитивные отношения с одноклассниками, классным руководителем, менее благоприятные – с педагогами. Наличие такой информации в разрезе классов, предметов выявляет педагогов, требующих педагогической поддержки. Другие личностные результаты отражают проблемы в работе с учащимися – свои индивидуально – личностные достижения назвали от 14 до 64% учащихся. Достаточный опыт самостоятельной организации деятельности, приобретенный в школе, отмечает лишь от 10 до 43% опрошенных учащихся.

Исследование также обнаружило влияние роста компетентности педагогов на результаты (изменения в учащихся).

Например, доля учащихся, занимающих активную позицию в организации деятельности, выросла с 51,5 до 62%. Почти $\frac{3}{4}$ (от 70 до 73%) юных новгородцев проявляют отношение активной заботы о культурно-историческом наследии города.

По результатам исследования «Готовность к реализации профессионального стандарта» (2014–2016, 256 участников) выявлены потребности в повышении квалификации, где в числе наиболее востребованных – методы и формы мотивации обучающихся; анализ и оценка качества всех видов результатов (особенно метапредметных и личностных); методы анализа качества урока, внеурочной, внешкольной деятельности; проектирование образователь-

ных/рабочих программ, создание УМК; освоение различных педагогических технологий для адресной помощи разным категориям обучающихся, в том числе методы работы с детьми из приемных семей, детьми-сиротами, работа с одаренными детьми.

Таким образом, в результате исследований затруднений и потребностей, прослеживается недостаточность опыта саморазвития педагога, прежде всего опыта анализа и самоанализа результатов и качества организации педагогической деятельности, недостаточной готовности педагогических кадров к профессиональной деятельности в соответствии с требованиями профессионального стандарта.

Методологическое основание повышения квалификации включает гуманистический подход в психологии (С. Л. Братченко, В. П. Зинченко, А. Маслоу, К. Роджерс, Д. А. Леонтьев и другие) и педагогике (О. С. Газман, А. Н. Лутошкин, С. Д. Поляков и другие), системный подход, программно-целевой принцип управления, исследования воспитания петербургской научной школы (З. И. Васильева, И. А. Колесникова, Е. И. Казакова, К. Д. Радина, Е. В. Титова и другие).

Педагогический инструментарий каждого учителя, в соответствии с требованиями профессионального стандарта, может включать несколько образовательных технологий. Их количество и качество должно быть необходимо и достаточно «для адресной работы с различными контингентами учащихся: одаренные дети, социально уязвимые дети, дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, дети-мигранты, дети-сироты, дети с особыми образовательными потребностями (аутисты, дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью и др.), дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с девиациями поведения, дети с зависимостью» [3]. Поэтому и усилия преподавателей, работающих с учителем в процессе повышения квалификации, сконцентрированы на обогащении его педагогического инструментария как средства обогащения опыта саморазвития. Следует отметить, что процесс присвоения, освоения или создания его автором (проектирование) реализуется на основе принципов ролевого переживания в деятельности; эмоционально-чувственного отношения к Другому во взаи-

модействии; к себе; анализа и самоанализа опыта; новизны и импровизации.

В дополнительных профессиональных программах цель и результаты отражают компетенции профессионального стандарта, направлены на преодоление затруднений педагогов и удовлетворение их потребностей в профессиональном росте, динамике компетентности. Так, профессиональный стандарт требует, например, сформированного «умения анализировать реальную ситуацию дел в учебной группе, поддерживать в детском коллективе деловую, дружескую атмосферу» [3].

Такая образовательная технология, как «Пресс-конференция» (разработана О. А. Лепневой, Е. А. Тимошко), позволяет формировать эту компетенцию достаточно эффективно. Подробное описание технологии представлено в сборнике [4, с. 19]. Первая сессия многих программ завершается именно этой образовательной технологией, цель которой – обогащение опыта публичного выступления и анализ его результатов. Анализ использования технологии в процессе курсовой подготовки начиная с 2008 года показал, что десятая часть участников не имеет опыта публичного выступления перед взрослой аудиторией. При этом большинство участников курсов имеют педагогический стаж более 10 лет.

Проблематика конференции выбирается слушателями на одном из этапов, что тоже позволяет диагностировать и обсуждать проблемы. Так, например, достаточно часто участниками технологии выбирается проблема «Оплата труда педагога – по результату?», что позволяет преподавателю понять, какие результаты педагогической деятельности значимы для слушателей, включают ли слушатели активность учащихся, их отношение друг к другу в число значимых результатов. Выбор проблемы «Педагоги и родители: радость сотрудничества или проблемы взаимодействия?» позволяет обнаружить.

Содержанием одного из этапов является подготовка «острых» вопросов, включающих аргументы, обоснование статистическими и диагностическими данными, данными мониторингов качества образования. Результаты экспертизы показывают, что около трети участников технологии затрудняются в формулировке таких вопросов. Нами также зафиксировано,

что, даже при наличии доступа к интернет-ресурсам, СМИ, литературе, лишь 5% участников технологии используют их для обоснования актуальности вопроса данными исследований, фактами практики, статистической информацией. Эти и другие затруднения анализируются коллективно на последнем этапе технологии. По мнению одной из участниц, директора школы, «обнаружилось, что и аргументов не хватает, и не всегда мы можем кратко изложить свою мысль, и информация о своей школе не всегда полна. Задумалась, буду меняться». Подобных суждений, отражающих мотивацию к обновлению собственной практики более половины.

В процессе технологии «Пресс-конференция» слушатели обобщают содержание освоенного материала, обогащают опыт публичного выступления, анализируют как свои проблемы, так и затруднения всех участников технологии, а преподаватель оценивает качество нового опыта слушателей, применение полученной на курсах информации, проявление мотивации к обновлению.

Размышляя о выборе образовательных технологий, нельзя обойти вниманием проблему личного выбора педагогом позиции в деятельности. В этом контексте значимо исследование профессора Е. В. Титовой, где отмечается, что «существует проблема расхождения (несоответствия) интенционального выбора, выражающего намерения педагога (как правило, вполне искренние и осознаваемые), и реального выбора – отраженного в фактически совершаемых действиях и последующих выборах. Определенное значение для перехода интенционального выбора в реальный (или установления соответствия между ними) имеет:

- вербализация профессиональных намерений: сознательное самостоятельное формулирование целей и задач предстоящей педагогической деятельности, и не только на перспективу, но и для конкретных обстоятельств и ситуаций;

- обоснование средств, выбираемых для их достижения, – конкретных методов, форм, методик и технологий;

- презентация программ и проектов деятельности» [5, с. 6].

«Проектирование ситуаций и событий, развивающих эмоционально-ценностную сферу

ребенка (культуру переживаний и ценностные ориентации ребенка)» [3], по нашему мнению, невозможно без осознания педагогом собственных эмоций, переживаний, осознания причин их возникновения. Более 10 лет нами в процессе повышения квалификации используются технологии группового взаимодействия, позволяющие погрузить слушателя курсов в ситуацию коллективного поиска решения проблемы. К ним относим такие, как «Башня», «Латсы и мипсы», «Летающие яйца», «Веревочный курс», «Детектив» и другие [4, с. 25]. Одна из названных технологий – «Веревочный курс», представляет собой систему психофизических упражнений в лесу, предназначена для всех, кто желает развить уверенность в своих силах, ответственность за общий результат, чувство единства со всей командой, уважение к каждому члену коллектива, творческий подход к проблемам и способность быстро принимать решения. «Веревочный курс» был разработан в середине 70-х годов в Великобритании.

Проводят технологию преподаватели института, также в свое время освоившие ее в роли участников. Для организации технологии «Веревочный курс» в лесу оборудованы тренировочные снаряды с использованием обычных веревок. О вариантах заданий заранее не рассказывается, иначе теряется ощущение новизны и необходимый настрой участников. Курс проходит команда участников в количестве до 15 человек. В течение дня курса могут работать одновременно несколько команд. Время для работы команды на тренировочном снаряде не ограничено, что дает особые возможности для самореализации каждого. Команда стремится достичь цели, обсуждая различные варианты решений, выбирая оптимальный. Каждый этап завершается подробнейшим анализом, который проводит преподаватель, выступающий инструктором. Прослеживается заметная, от этапа к этапу, динамика командообразования, отношение участников друг к другу меняется на более уважительное, растет умение прогнозировать последствия индивидуальных и коллективных решений.

Одна из особенностей данных технологий заключается в постановке проблемы (задачи) в целом всей группе, неограниченность деятельности по времени, оставление группы «наедине» с общей задачей. Ведущий после этапа

«Инструкция» принимает роль наблюдателя и не имеет права вмешиваться в процесс до момента завершения поиска решения задачи и обнаружения результата. На этапе решения проблем участники проявляют привычные для них стратегии поведения, бывает – и не всегда нравственные. Встречаются группы, где педагоги с многолетним опытом работы, проявляют равнодушие к суждениям, эмоциональным состояниям других участников, агрессию, объясняя это необходимостью решить проблему. Последний этап технологии позволяет включить каждого педагога в анализ группового взаимодействия, сосредоточив внимание на собственных суждениях, действиях и их влиянии на эмоции, поведение Другого. Вычленяются значимые компоненты организации совместной деятельности.

Таким образом, актуализируется обращенность к ценностному аспекту взаимодействия, переживания отношений и взаимоотношений участников технологии, что позволяет реализовать самоанализ и осознание собственных проблем через Другого.

Одной из новых компетенций, которой обязаны владеть педагоги, является умение «разрабатывать рабочую программу по предмету, курсу на основе примерных основных общеобразовательных программ и обеспечивать ее выполнение» [3]. Это требует командной работы, неоднократного переключения мыслительных операций от анализа к синтезу, умения прогнозировать, предвидеть и предвосхищать образ будущего продукта, события, формы деятельности.

До этого лишь часть педагогов осваивала методы проектирования. Диагностика 2011 года показала, что 76% педагогов и руководителей испытывает затруднения при проектировании программ.

На этапе освоения структуры и содержания программы в процессе повышения квалификации эффективным оказалось включение технологии «Экспертиза образовательной программы». Подробное описание технологии представлено в сборнике [6, с. 171]. Для проведения экспертизы педагоги обмениваются разработанными ими программами. Данный прием позволяет поставить педагога и в позицию эксперта, и в позицию оцениваемого. Опыт показывает, что это важно для осознания своего

профессионализма. В процессе технологии слушатель сопоставляет сформированное в процессе лекции представление о структуре программы, особенностях содержания, способах оценки с текстом документа. В результате обнаружено, что значительно возрастает как процесс понимания базовых установок проектирования программы, так и мотивации к обновлению собственной программы.

Поэтапный процесс экспертизы делает эту сложную деятельность более доступной для педагогов с разным уровнем подготовки и опыта. Обнаружено, что после участия в технологии экспертизы с разработкой программ успешно справляются и молодые педагоги. Технология обеспечивает возможность работы с индивидуальными затруднениями, так как преподаватель НИРО, выступая в роли консультанта, может предложить вариант коррекции программы.

Для решения проблем целостности представления при проектировании программ разработана и используется авторская технология «Мастерская проектирования». По содержанию это может быть проектирование образовательных программ, целевых программ, проектов. Продуктивность технологии возрастает, если ее участниками, наряду с педагогами, являются родители, учащиеся, социальные партнеры школы, выпускники, что происходит, если слушателями курсов выступает педагогический коллектив школы. Технология не только обеспечивает наработку содержания, но и позволяет в интерактивной форме обратиться к проблемам вариативности средств достижения цели. Поскольку это технология, то реализация всех этапов не обязательна в один день, она может быть растянута во времени.

Представим кратко основное содержание каждого этапа. Первый этап технологии, например, проектирования образовательной программы основного общего образования – организационный. Участники располагаются микрогруппами, знакомятся. Выбирают руководителя группы, который организует процесс обсуждения и пресс-секретаря, фиксирует предложение на бумаге. В числе принципов работы мастерской – запись идей и предложений цветом своего маркера, работа по этапам, конкретность предложений.

Второй этап включает работу с ценностями коллектива, выявление самого ценного, значи-

мого в школе. Так, например, предлагается называть достижения школьного коллектива, значимые для всей микрогруппы. Анализ этого этапа показывает, что в школах, где сложилась система, большая часть ценностей озвучивается педагогами при ответе на вопрос «Что в нашей школе ценно и следует сохранить?». Также это может быть работа по конкретизации базовых национальных ценностей. При этом участники технологии обсуждают, каким образом ценность озвучивается и понимается в школе. Так, например, на одной из мастерских базовая национальная ценность «человечность» была конкретизирована как «Отношение к учащемуся как ценности, так как человек, его личность – цель, средство и главный результат образования. Уважительное отношение к каждому, добрые взаимоотношения, взаимопонимание и забота. В нашей школе приветствуется добровольческая деятельность (волонтерство, благотворительность) как детей, так и взрослых».

Третий этап «Ожидаемые результаты и показатели их оценки» включает описание ожидаемых результатов как изменений обучающихся в понятных, доступных для воспроизведения терминах. Участникам предлагается к каждому ожидаемому результату определить не менее 2 показателей его достижения.

На четвертом этапе «Содержание деятельности» участники разрабатывают основные составляющие уклада жизни школы – ключевые и традиционные общешкольные дела, проекты, акценты в организации уроков, жизнедеятельности классных коллективов. Этот этап может быть детализирован ведущим технологией, например, уделено больше внимания традиционным массовым мероприятиям, оценке их эффективности участниками для отбора и включения в программу. Может быть сделан акцент на организацию урочной и внеурочной деятельности по предметам. Пятый этап «Система оценки результатов» включает разработку форм оценки результатов. Как правило, перечень возможных форм предлагается на экране, чтобы участники мастерской наряду с традиционными, не забыли формы, позволяющие оценить личностные и метапредметные результаты, такие как защита проекта, спектакль и другие. Система оценки конкретизируется, когда звучит уточняющий вопрос «Что положим в

портфолио Васе?», участники предлагают формы оценки, позволяющие обнаружить личностные, метапредметные, предметные результаты как изменения в учащихся, представленные в материалах портфолио.

Шестой этап называется «Вертушка», и по содержанию представляет собой взаимную оценку проектов. Микрогруппы, по сигналу ведущего обмениваются проектами, оценивая «плюсом» сильную сторону, «минусом» несогласие с предложенной идеей. Есть возможность дополнить текст проекта партнеров предложениями цвета своего маркера.

На седьмом этапе – «Защита проекта». По три участника от микрогруппы защищают проект, первоначально выразив благодарность за внимание к нему, за все виды оценок. Комментируя свой проект, авторы вносят предложения в содержание образовательной программы. Каждому участнику мастерской предоставляется возможность задать вопрос, дополнить услышанное.

В результате «Мастерской проектирования» участники мотивированы к обновлению образовательного процесса на основе программы, основные идеи которой зафиксированы в процессе работы, обсуждены, согласованы.

Таким образом, не умаляя значимости других средств, отметим, что технология позволяет не только получить прогнозируемый результат, но и продуктивно распределить собственные ресурсы педагога, в том числе время, силы, здоровье. Важно, на наш взгляд, чтобы педагог «прочувствовал» технологию, а лучше всего это происходит в процессе ее освоения и анализа с коллегами, или в разновозрастном коллективе, ориентированном на непрерывное обогащение собственного опыта.

С нашей точки зрения, анализ и самоанализ образовательного процесса, результатов педагогической деятельности, деятельности в процессе повышения квалификации, являются ядром организации работы с педагогом в обогащении опыта саморазвития. Именно тогда педагогу становится понятно, какие его компетенции требуют коррекции или формирования. Это мотивирующий фактор приобретения нового опыта деятельности. Таким образом, обогащение опыта саморазвития возможно только на основе деятельностного подхода.

Технологии, представленные в статье, наиболее эффективны для обогащения опыта саморазвития. Их объединяет самостоятельное действие обучающегося, самоанализ результатов и процесса деятельности, что обеспечивает осознание приобретаемой информации и умений. Роль преподавателя института развития образования заключается в организации дискуссии, самоанализа, рефлексии, в процессе которых слушатели получают ответы на вопросы в «поисковом» режиме. В дальнейшем слушатели включаются в реальную деятельность через проведение опытно-экспериментальной работы, микроисследований, аналитических «дискуссионных площадок», которая осуществляется в межсессионный период.

Именно в совместном моделировании преподавателем и обучающимися эффективных решений профессиональных задач мы видим продуктивность обучения. Таким образом, образовательные программы повышения квалификации и переподготовки превращаются из «учебных» в «проектно-деятельностные», что подчеркивает компетентностную направленность обучения педагогов.

Анализ результатов повышения квалификации показывает, что опыт саморазвития как опыт самостоятельного проектирования, анализа и коррекции получили в разных программах от 86 до 92% педагогов. Мотивированы на обновление собственной практики по итогам курсов 82–90%. Отмечают влияние форм повышения квалификации в Новгородском институте развития образования на обогащение опыта саморазвития 79%. Важно, что таким образом педагог получает возможность осознания своего индивидуального стиля, своих неиспользованных потенциалов в педагогической деятельности. Только собственный опыт саморазвития позволит педагогу обеспечить такой же опыт у учащегося.

Библиографический список:

1. Колесникова И. А. Непрерывное образование как феномен XXI века: новые ракурсы исследования [Электронный ресурс] // Непрерывное образование: XXI век. – 2013 – № 1. – Режим доступа: 10.15393/j5.art.2013.1941 (дата обращения: 14.09.2016).

2. Матюшкина М. Д. Проспективная оценка качества постдипломного педагогического об-

разования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Матюшкина Марина Дмитриевна. – СПб., 2013. – 48 с.

3. 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) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/> (дата обращения: 20.09.2016).

4. Лепнева О. А. Эффективные технологии воспитания : учебно-методическое пособие / О. А. Лепнева, Е. А. Тимошко. – Великий Новгород : НИРО, 2011. – 80 с.

5. Титова Е. В. Теория личного выбора в педагогической деятельности [Электронный ресурс] // Непрерывное образование: XXI век. – 2016. – № 1 (13). – Режим доступа: <http://10.15393/j5.art.2016.3073> (дата обращения: 14.09.2016).

6. Система оценки и самоанализа качества образования в учреждении дополнительного образования детей: опыт становления : науч.-метод. рекомендации ; под. науч. ред. Е. А. Тимошко. – Великий Новгород, 2009. – 296 с.

References:

1. Kolesnikova I. A. *Continuing education as a phenomenon of the XXI century: new research perspectives* [Nepreryvnoe obrazovanie kak fenomen XXI veka: novye rakursy issledovaniya], [Web resource] // Continuing education: the XXI century, 2013. Access mode: 10.15393/j5.art.2013.1941 (accessed date: 09/14/2016).

2. Matyushkina M. D. *Prospective evaluation of quality of postgraduate pedagogical education: synopsis dissertation of Doctor of Pedagogic Sciences* [Prospektivnaja ocenka kachestva postdiplomnogo pedagogicheskogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk] : 13.00.01 / Matyushkina Marina Dmitrievna, SPb., 2013. 48 p.

3. *Professional standard of Teacher* (pedagogical activity in pre-school, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher) [Professional'nyj standart pedagoga (pedagogicheskaja dejatel'nost' v doskol'nom, nachal'nom obshhem, osnovnom obshhem, srednem obshhem obrazovanii) (vospitatel', uchitel')]. Approved by the Ministry of labour and social protection of the Russian Federation from October 18, 2013 N 544.

4. Lepneva O. A., Tymoshko E. A. *Effective technology education: Educational-methodical manual* [Jeffektivnye tehnologii vospitaniya : uchebno-metodicheskoe posobie]. Veliky Novgorod : Novgorod Institute of Education Development, 2011. 80 p.
5. Titov E. V. *Theory of personal choice in teaching* [Teoriya lichnogo vybora v pedagogicheskoy dejatel'nosti], [Web resource] // Lifelong education: the XXI century, N 1 (13), 2016, access mode: 10.15393/j5.art.2016.3073 (accessed date: 09/14/2016).
6. *The system of evaluation and introspection of the quality of education in the institution of additional education of children: the experience of formation* [Sistema ocenki i samoanaliza kachestva obrazovaniya v uchrezhdenii dopolnitel'nogo obrazovaniya detej: opyt stanovleniya] : scientific methodical recommendation ed. by E. A. Tymoshko, Velikiy Novgorod, 2009. 296 p.

УДК 378.091.398

Исследовательский подход – технология компетентностной парадигмы в дополнительном профессиональном образовании

Т. А. Файн

Research approach – technology of paradigm competency in additional professional education

Т. А. Faun

Аннотация. Дополнительное профессиональное образование показано как одно из перспективных направлений образовательной деятельности. В статье актуализируется роль дополнительного профессионального образования в контексте федеральной государственной образовательной политики Российской Федерации; показывается смысл компетентностной парадигмы в повышении квалификации и профессиональной переподготовке педагогических кадров. Раскрывается сущность и функции исследовательского подхода в повышении квалификации и профессиональной переподготовке педагогических кадров, в дополнительном профессиональном образовании в целом. Описывается эффективное влияние исследовательского подхода на результаты профессиональной переподготовки и повышения квалификации. Аргументируется взаимосвязь и взаимозависимость компетентностной парадигмы как методологической основы для практики компетентностного подхода (практика). Приводятся принципы компетентностной парадигмы в повышении квалификации и профессиональной переподготовке педагогических работников. В статье обращается внимание на значимость мастерства в содержании и структуре профессионально-педагогической компетентности.

Abstract. Additional professional education is shown as one of the perspective directions of educational activities. The role of additional professional education in the context of Federal State Educational policy of the Russian Federation is staticized; the sense of a competence-based para-

digm in advanced training and occupational retraining of a pedagogical personnel is shown. The essence and functions of research approach in advanced training and occupational retraining of pedagogical personnel, in additional professional education in general reveals. Effective influence of research approach on results of occupational retraining and advanced training is described. The interrelation and interdependence of a competence-based paradigm as methodological basis for practice of a competence-based campaign (practician) is reasoned. The principles of a competence-based paradigm are given in advanced training and occupational retraining of pedagogical workers. In article the attention to the importance of skill in content and structure of professional and pedagogical competence is paid.

Ключевые слова: исследовательский подход, компетентностная парадигма, дополнительное профессиональное образование, профессиональный стандарт педагогической деятельности, профессионально-педагогическая компетентность, педагогическое мастерство.

Keywords: research approach, competence-based paradigm, additional professional education, professional standard of pedagogical activities, professional and pedagogical competence, pedagogical skill.

Российское общество предъявляет в настоящее время серьезные и обоснованные требования к образованию и его результатам [1], когда главным действующим лицом выступает УЧИТЕЛЬ – ПЕДАГОГ – МАСТЕР и НОВАТОР, преобразующая деятельность которого обеспе-

чивает основной результат целостного педагогического процесса – высокое качество образования и воспитания воспитанников и школьников.

Дополнительное профессиональное образование – одно из перспективных направлений образовательной деятельности; важный компонент, позволяющий интегрировать разные уровни и формы образования в целях более гибкой образовательной траектории всех субъектов современного непрерывного образования.

В условиях модернизации российского образования новые социально-педагогические условия предполагают изменения и в профессиональном мышлении, и в деятельности педагога, следовательно, должны меняться и подходы к подготовке, переподготовке и повышению квалификации педагогических кадров. Обновлению содержания повышения квалификации педагогов способствуют такие факторы, как реализация компетентностной парадигмы в подготовке педагогических кадров, соответствие содержания образовательных услуг запросам педагогов, формирование заинтересованности и личной ответственности в повышении своей квалификации.

Компетентностная парадигма нацелена на усиление практической ориентации и инструментальной направленности образования. Стремится подготовить человека умелого и мобильного, владеющего не набором фактов, а способами и технологиями их получения [2]. Компетентностная парадигма – это теоретическое основание для компетентностного подхода, который рассматривается как подход, акцентирующий внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях.

В России в 2001 г. в документе «Стратегия модернизации содержания общего образования» были сформулированы основные положения компетентностного подхода в образовании, узловое понятие которого – компетентность [3]. Данный подход позволяет внести личностный смысл в образовательный процесс, проектировать и реализовать такие технологии, которые создавали бы ситуации включения обучающихся в разные виды деятельности. Сущность компетентностного подхода и технологии форми-

рования ключевых компетенций отражены в научно-теоретических и научно-методических работах многих российских и зарубежных ученых [4].

Как показал анализ литературы, существует множество трактовок в понятиях «компетенция», «компетентность», «компетентностный подход» [5]. Необходимо подчеркнуть актуализацию вопросов, связанных со становлением компетентностного подхода в образовании. Компетентностный подход в образовании направлен на решение острых социально-экономических проблем. Поскольку объемы образовательного материала в настоящее время многократно превосходят возможности их сознательного восприятия, необходимо определить содержание образования, обязательное для усвоения. Возникает проблема выработки критериев, которые позволят отобрать содержание учебного материала, необходимое, но достаточное для обеспечения формирования ключевых компетенций обучающихся.

Компетентностный подход во многом связан с идеей стандартизации. Предполагается, что профессиональная деятельность может быть описана правилами поведения, и, если следовать этим правилам, сотрудник будет работать эффективно. При таком подходе, под компетенцией понимается способность работника выполнять работу в соответствии с требованиями, соответствовать им, точнее соответствовать компетенциям, стандарту. Стандарт в таком случае – набор компетенций, т. е. круг вопросов который необходимо решать. Компетентность при таком понимании – это уровень овладения компетенциями, уровень соответствия стандарту. Степень готовности к выполнению должностных обязанностей.

Компетенция – это не только стандарт поведения, но и сами знания, умения, навыки (опыт деятельности), что составляет профессиональные качества. Не менее важны и личностные качества работника, поэтому может быть описан не только стандарт поведения педагога его профессиональной деятельности, но и стандарт самой личности учителя, некий образец, идеал. Понятно, что эти стандарты напрямую связаны с теми служебными обязанностями, которые предстоит решать педагогу. Это все и есть компетенции.

Компетенции могут находиться вне личности, как абстрактный образец, идеал, так и быть

уже присвоенными, тогда уровень присвоения этих компетенций мы можем описать понятием «компетентность». Компетентность – это грамотность, опытность, информированность, уровень образованности личности, степень владения личными возможностями, которые позволяют принимать участие в разработке определенного круга решений или решать вопросы самому, благодаря наличию необходимых компетенций (знаний, умений и т. д.), что свидетельствует о наличии способности и готовности решать профессиональные задачи.

Компетентностная парадигма ориентирует на формирование способностей применять знания для решения различных проблем. Проблема профессионализма вообще и профессиональной компетентности в частности рассматривается как одна из центральных в психолого-педагогических исследованиях, в которых под компетентностью чаще всего подразумевается интегральная характеристика как способность решать возникающие в различных сферах жизни конкретные проблемы.

В научно-исследовательских материалах, раскрывающих специфику и особенности компетентностного подхода, правомерно подчеркивается роль определенных личностных характеристик, позволяющих при необходимости находить и отбирать необходимые знания в информационных ресурсах современного глобального мира [6].

Важны принципы компетентностной парадигмы. Во-первых, роль преподавателя – активно взаимодействовать со студентами (обучаемыми), принимать участие в их профессиональном формировании. Не трансляция знаний, а интерактивная выработка компетенций – вот первое и главное условие реализации компетентностной парадигмы. Во-вторых, формы реализации компетентностной парадигмы подразумевают изучение конкретных случаев профессиональной деятельности, моделирование возможных типовых ситуаций, выработка умений и навыков по разрешению возникающих проблем, с учетом знаний, но не на основе точного исполнения теоретических предписаний. Жизнь объявляется более важной, нежели ее теоретическая схема. Место лекций и семинаров занимают многочисленные интерактивные формы образования с акцентом на изучение «кейсов». В-третьих, проектная форма оценки

качества обучения, участие в финальных (проектно ориентированных) классах заменяет собой экзамены и зачеты, тесты и сочинения. В-четвертых, компетентностная парадигма подразумевает отсутствие у преподавателя «права на обладание единственной, непреложной истиной». Истины здесь нет, вместо этого имеются разные, не истинные и не ложные, по-разному приемлемые организационные схемы действия в различных ситуациях. Теория рассматривается как совокупность полезных (в том или ином отношении) моделей, а не как источник решения всех задач, превращаемых в головоломки. В-пятых, изучаемые дисциплины варьируются в значительной степени, их набор пластичен и не ограничен рамками теории.

Внедрение компетентностной парадигмы в систему дополнительного профессионального образования направлено на обновление содержания, методологии и образовательной среды; улучшение взаимодействия всех участников образовательного процесса, когда «когнитивной основой всех компетенций являются научные знания» [7], а компетентностная парадигма – это частичная и, добавлю, важнейшая альтернатива знаниевой педагогике [8].

Профессиональный стандарт педагога определяет перечень обязательных фундаментальных понятий из психологии личности, возрастной и педагогической психологии, определяющих результаты образовательного процесса, степень развития метапредметных компетенций, уровень и показатели социализации личности, ее развития. Важное значение приобретают программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки, разработка которых осуществляется с учетом тенденций развития педагогической науки и системы образования, запросов педагогического сообщества, на основе следующих нормативных документов: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; приказ Минобрнауки России от 01 июля 2013 г. № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам»; письмо Минобрнауки России от 09 октября 2013 г. № 06-735 «О дополнительном профессиональном образовании»; письмо Минобрнауки России от 07 мая 2014 г. № АК-1261/06 «Об особенностях зако-

нодательного и нормативного правового обеспечения в сфере ДПО»; федеральные государственные образовательные стандарты ФГОС ВПО, 050100 «Педагогическое образование»; 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)»; приказ Минобрнауки России от 21 ноября 2014 г. № 1505 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры)».

Внедрение компетентностной парадигмы в учебный процесс, ее отражение в дополнительном профессиональном образовании позволяет обеспечить развитие у слушателей способности к самостоятельному решению проблем в различных сферах и видах деятельности на основе социального и личного опыта; отбор содержания образовательных программ на основе дидактически адаптированного опыта решения профессиональных, познавательных, мировоззренческих, нравственных и иных проблем; оценку результатов обучения на основе уровня достижения целей обучения [9].

Качество образования в современных условиях модернизации выступает одновременно и целью, и результатом деятельности каждой образовательной организации и конкретного педагогического работника, региональной системы образования в целом. Система повышения квалификации, являясь частью системы непрерывного образования педагогов, может и должна обеспечивать всю научную, методическую, психологическую поддержку педагогов. Важный показатель результативности повышения квалификации и профессиональной переподготовки – темпы профессионального развития педагогов. Чем быстрее учитель становится высокопрофессиональным специалистом, мастером своего дела, тем выше качество усвоения и освоения дополнительных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

Важнейшим средством совершенствования качества профессиональной переподготовки и повышения квалификации, технологией прак-

тической реализации компетентностной парадигмы выступает исследовательский подход [10] в обучении, который также является технологической основой федерального государственного образовательного стандарта общего образования [11]. Введение ФГОС ООО требует совершенствования методического сопровождения педагогической деятельности учителей-практиков по всем образовательным областям, когда «...аксиологизация непрерывного образования..., ...актуализация аксиологического потенциала во всех компонентах педагогической деятельности» [12, с. 24–25], аксиологические основания содержания образования в Российской Федерации выступают важнейшим условием совершенствования его качества в целом.

«Нововведения ФГОС ООО – это и требования к результатам освоения ООП ООО (предметные, личностные, метапредметные) и расширение содержания ООП ООО через введение в педагогическую практику основного уровня общего образования учебно-исследовательской и проектной деятельности учащихся» [9]. Исследовательский подход в обучении – это путь знакомства обучающегося, в том числе и слушателей дополнительных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации с методами научного познания, важное средство формирования у них научного мировоззрения, развития мышления и познавательной самостоятельности [10].

Очевидно, что учитель может научить детей тому, чем оно сам в совершенстве владеет. Актуализация исследовательского подхода в обучении предполагает введение его (исследовательского подхода) в практику профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников. Аналогия допускает перенос и реализацию возможностей исследовательского подхода в обучении на профессиональную переподготовку и повышение квалификации педагогических работников. К функциям исследовательского подхода в профессиональной переподготовке и повышении квалификации относятся: воспитание познавательного интереса; создание положительной мотивации учения и образования; формирование глубоких, прочных и действенных знаний; развитие интеллектуальной сферы личности; формирование умений и навыков самообразования, то есть формирование способов ак-

тивной познавательной деятельности; развитие познавательной активности и самостоятельности, то есть формирование профессионально-педагогической компетентности педагогического работника по всем составляющим психолого-педагогического сопровождения детей – обучение, воспитание, развитие [10].

Применение методов научной деятельности в процессе учебного познания при изучении и усвоении программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации ставит обучающегося педагогического работника на доступном для него уровне в положение, требующее не только усвоения готовых знаний, но самостоятельного исследования: познавательная деятельность педагогов при этом приближается к исследовательской деятельности ученого. Педагогические работники при этом субъективно повторяют путь ученого: от выдвижения гипотезы до ее доказательства или опровержения. Субъективная новизна такого учебного педагогического исследования не умаляет его значения для развития познавательных сил, формирования активной жизненной позиции и профессионально-педагогической компетентности педагога. Именно исследовательский подход в обучении обеспечивает слушателям программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации творческое участие в процессе познания, уводит от пассивного потребления готовой информации.

Эффективное влияние исследовательского подхода на результаты профессиональной переподготовки и повышения квалификации проявляются в изменении позиции педагога (учителя, воспитателя, руководителя образовательной организации, педагога дополнительного образования и других), для которого функции руководителя проектов, организатора учебно-исследовательской деятельности школьников, фасилитатора, тьютора становятся не только понятными, но, самое главное, осознанными и лично принятыми, что непосредственно отражается на качестве образования уже в образовательных организациях.

Институт считает, что повышение квалификации работников образования будет более эффективным и результативным, если в его процесс будут включены смысловые и мотивационные ресурсы саморазвития и самосовершенствования учителя. Педагогическая позиция

нашего института заключается в изменении сложившихся стереотипов работников образования и однозначно предполагает преобразование стиля и способов педагогического мышления учителей, перевод их педагогической деятельности от простого функционирования к творческому моделированию, проектированию педагогического процесса и качества образования как его основного результата, то есть формирование профессионально-педагогической компетентности педагогического работника по всем составляющим психолого-педагогического сопровождения детей – обучение, воспитание, развитие [10].

Институт осуществляет лишь опосредованное, косвенное управление качеством образования, основным показателем которого выступает профессионально-педагогическая компетентность работников образования.

Современные требования к степени (уровню) профессионально-педагогической компетентности работников образования проявляются как объективная закономерность переустройства образовательного пространства повышения квалификации как на содержательном, так и на организационно-технологическом уровнях. Организационно-технологическое сопровождение повышения квалификации педагогических кадров требует привлечения современных образовательных технологий, реализуемых в парадигме способностной педагогики на основе гуманистическо-инновационного управления базовым педагогическим процессом.

Эффективность образования сегодня – это соответствие содержания образования, используемых образовательных технологий индивидуальным потребностям, способностям и возможностям обучающихся; это взаимодействие педагога и обучающихся через исследовательский подход в обучении; это совместное социально-педагогическое проектирование и успешная самореализация всех участников образовательного пространства.

Способностная педагогика как смыслообразующая модель организации педагогического процесса существенно изменяет функции учителя, который с позиции носителя информации, хранителя норм и традиций, пропагандиста предметно-дисциплинарных знаний в традиционной (репродуктивной, знаниевой) педагогике переходит на позицию организатора сотрудни-

чества, консультанта, управляющего поисковой работой учащихся, тьютора и фасилитатора. Поэтому у каждого учителя должны быть сформированы развитое педагогическое мышление и интуиция, способность целостного видения педагогического процесса, готовность к применению исследовательского подхода в обучении, умение моделировать и прогнозировать свою педагогическую деятельность, готовность к поливариантной оценке социально-педагогического факта, события, явления и готовность к адекватным поливариантным способам деятельности. Объективные изменения в системе образования (создание образовательных кластеров, интеграция образовательных учреждений, внедрение ФГОС ОО, информатизация образования, инновационное проектирование, государственно-общественный характер управления школой, регулирование деятельности на основе ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации», введение Профессионального стандарта педагога и модельного кодекса профессионально-педагогической этики) невозможны без обновлений в педагогической деятельности, обеспечивающих перевод педагогического работника:

- от когнитивного аспекта деятельности – к исследовательскому;
- от использования рекомендованных сверху новшеств – к инициативному выбору;
- от выполнения инструментальной роли учителя – к инновационной деятельности;
- от воспроизведения традиционных форм и методов образовательного процесса к разработке, освоению и внедрению инновационных и научно-педагогических проектов;
- от позиции педагога-предметника, исполнителя программ обучения, воспитания и социализации учащихся – к позиции педагога-разработчика, педагога-экспериментатора, педагога-исследователя.

Позиция всегда является результатом самоопределения, которое, в свою очередь, невозможно без наличия позиции. Проблема содержания профессиональной позиции личности, в целом, и педагогической позиции, в частности, широко раскрывается в социально-психологических и научно-педагогических исследованиях (К. Альбуханова-Славская, В. Сластенин, А. Григорьева, С. Вершловский, А. Маркова, М. Сергеев, С. Нелюбов, Л. Сочень, Г. Семенова, Т. Пашкевич и др.).

Теоретический анализ проблемы исследования показал, что к определению структуры профессионально-педагогической позиции подходят не однозначно. Такие авторы, как А. Гурторова, Л. Красовская, С. Щербина, А. Чернявская, Е. Подолянюк, О. Темченко и др. определяют ее через личностно-субъектные характеристики. Профессиональная позиция учителя рассматривается как динамическое образование и имеет различные механизмы трансформации: с одной стороны, педагогическая позиция качественно изменяется в процессе личностного роста, а с другой – в процессе становления личности учителя как активного субъекта профессионально-педагогической деятельности в ходе эффективного решения профессиональных задач.

Опираясь на когнитивный, ценностно-смысловой и рефлексивно-деятельностный потенциалы личности выделяют в профессиональной позиции мотивационно-ценностный, интеллектуально-содержательный, организационно-деятельностный, мировоззренческий, оценочно-эмоциональный, поведенческий, социальный и индивидуально-личностный компоненты. Инновационная позиция – отношение субъекта к различным нововведениям во всех сферах человеческой жизни, особая точка зрения, способность рационально определить положительные и отрицательные стороны любого новшества, ощущать себя активным субъектом инновационных процессов. Инновационную позицию можно представить как систему установок личности, отношений, взглядов, представлений, ценностей, возникающих в процессе инновационной деятельности. Инновационная позиция педагога в процессе социализации обучающихся – это продукт инновационного мышления и инновационного поведения педагога, следствие осознания воспитания как управляемого процесса социализации и показатель уровня профессиональной работы как педагога-воспитателя, педагога-исследователя, педагога-новатора, педагога-эксперта.

Исследование педагогической деятельности как условия формирования и стимулирования развития профессиональной компетентности предусматривает определение ряда понятий, отражающих ее качества, их сравнительный анализ и определение места и роли категории «профессиональная компетентность».

Педагогическое мастерство правомерно рассматривать и как высочайшее умение учителя, и как искусство, и как совокупность его личностных качеств, и как уровень его педагогического творчества. Педагогическое мастерство присутствует там, где учитель достигает качественных показателей при наименьших затратах своего труда и труда своих учащихся, а также где педагог и его воспитанники испытывают удовлетворенность и радость успеха в совместной деятельности. Разумеется, педагогическое мастерство заключается и в творческом использовании методов и приемов обучения, воспитания и развития учащихся, и, в первую очередь, в методах взаимодействия педагога с учащимися, и в целенаправленном осуществлении обратной связи на уроке средствами оптимизации процесса педагогической деятельности.

И. А. Зязюн дает определение педагогического мастерства с позиции личностно-деятельностного подхода. Педагогическое мастерство – комплекс свойств личности, обеспечивающий высокий уровень самоорганизации профессиональной педагогической деятельности. Выделяются четыре элемента педагогического мастерства: гуманистическая направленность, профессиональное знание, педагогические способности, педагогическая техника [13]. Структура означенных элементов (или компонентов) представляется следующей:

- гуманистическая направленность – это интересы, ценности, идеалы;
- профессиональные знания обуславливаются проникновением в предмет деятельности, в методику его преподавания, в педагогику и психологию;
- педагогические способности включают: коммуникативность (расположенность к людям, доброжелательность, общительность); перцептивные способности (профессиональная зоркость, эмпатия, педагогическая интуиция); динамизм личности (способность к волевому воздействию и логическому убеждению); эмоциональную устойчивость (способность владеть собой); оптимистическое прогнозирование; креативность (способность к творчеству);
- педагогическая техника проявляется в умении управлять собой (владение своим телом, эмоциональным состоянием, техникой речи), а также умением взаимодействовать (ди-

дактические, организаторские умения, владение техникой контактного взаимодействия).

В свою очередь, Н. В. Кузьмина отмечает: «Профессионализм современной педагогической деятельности состоит в привнесении в нее элементов научного исследования в целях контроля и самоконтроля меры ее продуктивности». А продуктивность деятельности учителя рассматривается как «система и последовательность педагогически целесообразных действий, связанная с решением педагогических задач, обеспечивающая за отведенное на учебно-воспитательный процесс время достижение искомого конечного результата в отношении всех или подавляющего большинства учащихся» [14].

Иными словами, продуктивность – это измеряемое мастерство.

Педагогическое мастерство неотделимо от педагогического анализа процесса целесообразных действий учителя, основанных на диагностике педагогической компетентности. Профессиональная компетентность педагога – понятие, близкое к педагогическому мастерству, но понятие педагогическое мастерство в данном контексте более широкое, потому как в профессиональной деятельности педагога его личностные качества не всегда взаимодействуют в педагогической деятельности: главным образом обращается внимание на методы, приемы, средства обучения, воспитания и развития учащихся.

Педагогическое мастерство проявляется и в уровнях профессиональной подготовленности, и в его умениях решать педагогические задачи, и в степени осознания им совокупности определенных личностных качеств, влияющих на достижение прогнозируемых результатов деятельности.

Структурные компоненты профессиональной компетентности педагога несут в себе элементы творчества. Основные признаки творчества сводятся к следующим:

- владение приемами научного анализа, синтеза, прогнозирования;
- предвосхищение (антиципация) оптимальных в деятельности результатов средствами прозорливого движения в «неизвестное» («скачок» в неоткрытое перспективное);
- умение воплощать (внедрять) науку в практическую деятельность;

– видение основополагающих идей как основы (инструментария) внедрения;

– способность разрабатывать научно-практические методики (инструментарий) внедрения;

– способность видеть в опыте других педагогов идеи, руководствуясь которыми они успешно продвигаются к вершинам профессионализма;

– умение использовать опыт других учителей применительно к условиям собственной деятельности;

– способность прогнозировать и экстраполировать продуктивную педагогическую деятельность, создавать педагогические инновации;

– умение принимать оптимальные решения в конкретных ситуациях: проявлять гибкость в педагогическом труде;

– способность выходить за пределы образовавшейся системы знаний (рассмотрение явлений с новых сторон, умение восстанавливать связи между явлениями, видеть общие признаки между отдельными фактами и т. п.);

– умение сопротивляться педагогическому консерватизму, преодолевать вредные стереотипы в педагогическом труде и в образовании;

– умение переносить знания в различные педагогические условия.

В структуре творческого процесса выделяется и ряд дополнительных умений педагога:

– постановка вопроса, требующего творческого ответа (нацеливание педагога на видение проблем);

– систематизация необходимых знаний (собственного или известного опыта) для обоснования гипотезы;

– видение стратегии продуктивной педагогической деятельности (в системе априори-апостериори: осознание исходных показателей, предвосхищение, экстраполяция, прогнозирование сверхзадач);

– обобщение знания в виде выводов и гипотез (в условиях наблюдения и эксперимента);

– оформление возникших идей в виде логических и графических структур;

– проверка степени ценности полученных результатов в различных педагогических ситуациях (условиях) и в различных педагогических системах.

В современных условиях требуется реальная переориентация педагогического и дополни-

тельного профессионального образования на достижение цели по психолого-педагогическому сопровождению педагогических работников. Необходимо в современных условиях модернизации образования обеспечить действенность личностного инновационного ресурса каждого педагогического работника, а для этого осуществить формирование у педагогических работников основных компетентностных результатов, к которым исследователями отнесены следующие их виды:

– Профессионально-личностные (репродуктивные): научно-методические знания; психолого-педагогическая грамотность; коммуникативная культура; методологическая культура (новое мышление, профессиональное сознание); рефлексивная культура; способность к интеграции с историческим, педагогическим и социальным опытом; общая гуманитарная культура; знания о регионализации образования.

– Профессионально-деятельностные (продуктивные): научно-методический уровень образования; гуманистическая направленность обучения; уровень педагогических технологий; целеполагание и мотивация учебной деятельности на уроке; уровень личностно-ориентированного взаимодействия; исследовательский подход в обучении; системно-деятельностный подход к обучению.

– Профессионально-творческие (исследовательские): творческое использование имеющихся педагогических инноваций; участие в педагогическом эксперименте; создание авторских разработок, программ; владение методикой экспериментальной работы, наличие публикаций по результатам эксперимента; руководство работой методических конференций.

Очевидно, что инновационный ресурс педагогического работника сегодня – это его готовность к позитивно-критическому восприятию новой информации; к приращению общих и профессиональных знаний; к выдвиганию новых конкурентоспособных идей; к нахождению решений нестандартных задач и новых методов решения традиционных задач; к использованию знаний для практической реализации новшеств.

Инновационный потенциал каждого педагогического работника и педагогического коллектива в целом раскрывается в способности к саморазвитию и реализации инновационных идей, проектов и технологий.

Основным средством реализации инновационного потенциала педагога исследователи считают его способности к практическому использованию современных образовательных технологий, саморазвитию и реализации инновационных идей, проектов.

То есть реализация возникшей инновационной идеи проходит с помощью применения инновационных технологий, которые в свою очередь являются положительным результатом разработанных инновационных проектов. Для образовательных организаций ДПО основным направлением деятельности считается реализация оптимальных способов ознакомления современного педагога с инновационными технологиями.

Необходимо учитывать, что сущность процесса развития инновационного потенциала и ресурса педагога состоит в разрешении индивидуальных образовательных дефицитов, возникающих в процессе осуществления инновационной деятельности.

Данный процесс предполагает обогащение знаний и умений педагога, формирование профессиональной компетентности, необходимой для успешного выполнения инновационной деятельности посредством составления и реализации индивидуальных образовательных программ, что невозможно без самоопределения педагогических работников, осознания необходимости саморазвития и самосовершенствования с целью овладения новыми профессионально-педагогическими компетентностями, которые в настоящее время достаточно полно отражают профессиональный стандарт педагога.

В соответствии с современными требованиями к образованию и к системе повышения квалификации в содержании программ повышения квалификации педагогических кадров является обязательным:

– раскрытие ведущих направлений в развитии современного образования, основных концепций образовательной деятельности (гуманизации, демократизации, основ развивающего обучения и др.), результатов научных исследований в области гуманитарных и естественнонаучных знаний, современных, человековедческих, педагогических технологий, форм и методов использования информационных технологий в образовании;

– открытость содержания, возможность его корректировки на основе результатов диагностики и самооценки уровня профессиональных потребностей педагогов, руководителей образовательных учреждений;

– ориентация содержания программы на выявление проблем для последующего самообразования;

– модульное построение учебно-тематических планов и программ, наличие инвариантных (независимо от ориентации на различные квалификационные категории) и вариативных модулей;

– учет уровня требований к конкретной квалификационной категории при выработке содержания вариативных модулей, особенностей образовательных запросов педагогических работников, специфики образовательных программ, реализуемых через различные виды повышения квалификации;

– обеспечение дифференцированного подхода к комплектованию учебных групп педагогов, руководителей образовательных учреждений, готовящихся к аттестации на ту или иную квалификационную категорию.

Институт считает, что повышение квалификации работников образования будет более эффективным и результативным, если в его процесс будут включены смысловые и мотивационные ресурсы саморазвития и самосовершенствования самого учителя. В период курсовой подготовки через содержание занятий, а также через семинары и консультации педагогические работники области знакомятся с вопросами теории и практики качества образования. Через разнообразные формы учебной работы (практикумы, деловые и ролевые игры, работу в микрогруппах, педагогическое проектирование) педагоги знакомятся с технологиями по диагностике качества образования, методами формирования мотивации учения и образования.

Подчеркну, что институт старается направлять свои усилия не только и не столько на внешнюю сторону процесса управления качеством образования, сколько на ее внутреннюю, мотивационную составляющую.

Педагогическая позиция нашего института заключается в изменении сложившихся стереотипов работников образования и однозначно предполагает преобразование стиля и способов педагогического мышления учителя, на перевод

их педагогической деятельности от простого функционирования к творческому моделированию, проектированию педагогического процесса и качества образования как его основного результата. Важно при этом активное включение организационно-методических рычагов (механизмов) управления качеством образования и профессиональным ростом педагогов. Важнейшим средством профессионального саморазвития педагогов является социально-педагогическое проектирование, которое используется нами уже достаточно широко. Использование технологии социально-педагогического проектирования, тем более включение ее в содержание курсовой подготовки, не является для нас самоцелью. Нам важнее научить учителей и руководителей ОУ анализировать педагогический процесс в целом и отдельные его компоненты, а также собственную педагогическую деятельность. Через анализ педагогических реалий мы стараемся выводить каждого конкретного работника образования на выявление причинно-следственных связей и психолого-педагогических закономерностей, через понимание и осознание которых у педагога формируется готовность к педагогическому предвидению и социально-педагогическому прогнозированию, что служит важнейшей предпосылкой для выстраивания учебного и педагогического индивидуального образовательного маршрута, а также основанием для создания всевозможных программ: от курсов по выбору до программ развития образовательного учреждения [15].

Библиографический список:

1. Файн Т. А. Технологии сопровождения одарённых и талантливых детей : монография / Т. А. Файн. – Saarbrücken, Германия, 2015. – 86 с.
2. Ямбург Е. А. Гармонизация педагогических парадигм – стратегия развития образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mgppu.ru/ru/practice/conf/doc.php?d=159> (дата обращения: 29.06.2016).
3. Стратегия модернизации содержания общего образования : материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001.
4. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.
5. Михеева Т. Б. «Компетенция» и «компетентность»: к вопросу использования понятий в современном российском образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://uchzap.ru/ru/journals/194> (дата обращения: 29.11.2015).
6. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной практике / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10.
7. Зимняя И. А. Отражение содержания ключевых социальных компетентностей в текстах действующих ГОС ВПО (теоретико-эмпирический анализ) / И. А. Зимняя, О. Ф. Алексеева, А. М. Князев, Т. А. Кривченко, М. Д. Лаптева, Н. А. Морозова // Проблемы качества образования: кн.2. Ключевые социальные компетентности студента. – М. ; Уфа, 2004. – С. 4.
8. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М., 2004. – С. 30.
9. Файн Т. А. Компетентностная парадигма в профессиональной переподготовке и повышении квалификации педагогических кадров : монография / Т. А. Файн. – Ульяновск : Зебра, 2016. – 97 с.
10. Файн Т. А. Исследовательский подход в профессиональной переподготовке и повышении квалификации педагогических работников / Т. А. Файн // Современные проблемы гуманитарных и естественных наук: материалы XXV международной научно-практической конференции 26–27 ноября 2015 года. В 2 т.: том II. – М. : Изд-во «Институт стратегических исследований» ; Перо, 2015. – С. 296–305.
11. Файн Т. А. Исследовательский подход в обучении – основа технологического обеспечения ФГОС ООО / Т. А. Файн // Конференциум АСОУ : сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций / науч. ред. Л. Н. Горбунова. – М. : АСОУ, 2015. – С. 880–889.
12. Гузева Н. Ю. Формирование профессионально-значимых ориентаций будущего учителя в условиях педколледжа: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. Ю. Гузева. – Оренбург, 1998. – 166 с.
13. Основы педагогического мастерства / под ред. И. А. Зязюна. – М. : Просвещение, 1989. – 304 с.

14. Кузьмина Н. В. (Головко-Гаршина). Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н. В. Кузьмина (Головко-Гаршина). – М., 2001.

15. Файн Т. А. Компетентностная парадигма в дополнительном профессиональном образовании / Т. А. Файн // Новое слово в науке: перспективы развития : материалы VII Международной научно-практической конференции (Чебоксары, 15 января 2016 г.). в 2 т. Т. 1. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – С. 334–346.

References:

1. Fayn T. A. *Technology support of gifted and talented children*, Monograph [Tehnologii soprovozhdenija odarjonnyh i talantlivyh detej. Monografija]. Saabruken, Germany, 2015. 86 p.

2. Yamburg E. A. *Harmonization of pedagogical paradigms – the strategy of education development*. [Garmonizacija pedagogicheskikh paradigm – strategija razvitija obrazovanija] [Web resource]. Access mode: <http://www.mgppu.ru/ru/practice/conf/doc.php?d=159> (accessed date: 06/29/2016).

3. *Modernization strategy of general education*. Materials of the development of documents of the renewal of general education [Strategija modernizacii sodержaniya obshhego obrazovanija. Materialy dlja razrabotki dokumentov po obnovleniju obshhego obrazovanija]. M., 2001.

4. Lebedev O.E. *Competence approach in education* [Kompetentnostnyj podhod v obrazovanii] // School technology, 2004, N 5, pp. 3–12.

5. Miheeva T. B. “Competence” and “experience”: the question of the use of concepts in modern Russian education [“Kompetencija” i “kompetentnost”: k voprosu ispol'zovanija ponjatij v sovremennom rossijskom obrazovanii]. [Web resource]. Access mode: <http://uchzap.ru/ru/journals/194> (accessed date: 06/29/2016).

6. Bolotov V. A., Serikov V. V. *Competential model: from the idea to the educational practice* [Kompetentnostnaja model': ot idei k obrazovatel'noj praktike] // Pedagogy, 2003, N 10.

7. Zimnyaya I. A., Alekseev O. F., Knyazev A. M., Krivchenko T. A., Lapteva M.D., Morozova N. A. *Reflection content of key social competencies in existing texts of State Educational Standards of Higher Professional Education* (theoretical and empirical analysis) [Otrazhenie sodержani-

ja kljuчевyh soci-al'nyh kompetentnostej v tekstah dejstvujushhih GOS VPO (teoretiko-jempiricheskij analiz)] // Problems of education quality: Part 2. Key social competence of the student. Moscow ; Ufa, 2004. 4 p.

8. Zimnyaya I. A. *Key competences as the effectively-targeted basis of competence approach in education* [Kljuчевye kompetentnosti kak rezultativno-celevaja osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii]. M., 2004. 30 p.

9. Fayn T. A. *Competential paradigm in professional retraining and advanced training of teaching staff*: Monograph [Kompetentnostnaja paradigma v professional'noj perepodgotovke i povyshenii kvalifikacii pedagogicheskikh kadrov: Monografija]. Ulyanovsk : Zebra, 2016. 97 p.

10. Fayn T. A. *Research approach in professional retraining and advanced training of teachers* [Issledovatel'skij podhod v professional'noj perepodgotovke i povyshenii kvalifikacii pedagogicheskikh rabotnikov] // Modern problems of Arts and Sciences: materials of the XXV International Scientific and Practical Conference from 26–27 November 2015. In 2 vols: Volume II, M. : Publishing House of the “Institute for Strategic Studies” ; Publishing House “Pero”, 2015, pp. 296–305.

11. Fayn T. A. *Research approach in education – the basis of technological support of Federal state educational standards of general education* [Issledovatel'skij podhod v obuchenii – osnova tehnologicheskogo obespechenija FGOS OOO], collection of scientific works and materials of scientific and practical conferences / Ed. by L. N. Gorbunova. – M., 2015, pp.880–889.

12. Guzeva N. Y. *Formation of professional-significant orientations of the future teacher in the conditions of pedagogical college* [Formirovanie professional'no-znachimyh orientacij budushhego uchitelja v uslovijah pedkolledzha] : Dissertation of Doctor of Pedagogic Sciences : 13.00.01. Orenburg, 1998. 166 p.

13. *Basics pedagogical skills* [Osnovy pedagogicheskogo masterstva] / Ed. By I. A. Zyazyuna, M. : Education, 1989. 304 p.

14. Kuzmina N. V. *Academical theory of improve the quality of training education* [Akmeologicheskaja teorija povyshenija kachestva podgotovki specialistov obrazovanija]. M., 2001.

15. Fayn T. A. *Competence paradigm in additional professional education* // The new word in

science: prospects for development: Proceedings of the VII International scientific-practical conference [Kompetentnostnaja paradigma v dopolnitel'nom professional'nom obrazovanii // Novoe slovo v

nauke: perspektivy razvitija: Materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii], (Cheboksary, January 15, 2016), 2 Vol, Cheboks, 2016, pp. 334–346.

УДК 159.923

Динамика развития интеллектуальной деятельности личности сформированного специалиста

М. М. Мишина

Dynamics of intellectual activity development of personality of formed specialist

M. M. Mishina

Аннотация. В статье представлена динамика развития интеллектуальной деятельности личности сформированного специалиста (взрослого обучающегося), а также автором даны содержательные характеристики: сущностные признаки, отражающие содержательный (целостность, предметность, осознанность, принадлежность субъекту, смыслообразование, целеобразование, рефлексивность, интеллектуальная активность, творчество, применение знаний) и процессуальный (поэтапность, динамичность, регулятивность, продуктивность) аспекты. Как динамическая система интеллектуальная деятельность личности обладает определенной структурой (включает когнитивный, мотивационный, эмоциональный, регулятивный и результативный компоненты) и имеет различные уровни организации. Автором в статье представлены основные этапы развития интеллектуальной деятельности личности, а также параметры оценки, показатели и уровни ее развития. Представлены программа и методики эмпирического исследования, которые позволили выявить возрастные и половые различия интеллектуальной деятельности личности.

Abstract. The article presents the dynamics of development of intellectual activity of the person formed specialist (adult learner); essential characteristics, reflecting the substantial (integrity, objectivity, awareness, affiliation, subject, sense, purpose, reflexivity, intellectual activity, creativity, application of knowledge) and procedural (step-by-step, dynamic, regularity, productivity) aspects are presented. As a dynamic intellectual activity of an individual has a certain structure (includes cognitive, motivational, emotional, regulatory and productive components) and has different levels of

organization. The article describes the main stages of development of intellectual activities of the individual, as well as evaluation parameters, indicators and levels of development. The program and methodology of the empirical research that allowed us to identify age and sex differences in intellectual activities of the individual are also presented.

Ключевые слова: интеллектуальная деятельность личности, динамика развития, сущностные признаки, структура, компоненты (когнитивный, мотивационный, эмоциональный, регулятивный и результативный), взрослый обучающийся.

Keywords: intellectual activity of the personality, developmental dynamics, essential features, structure, components (cognitive, motivational, emotional, regulatory and productive), adult learning.

Современная система повышения квалификации кадров работников образования, требует рассмотрения на высоком научном уровне возможностей развития интеллектуальной деятельности личности сформированного специалиста (взрослого обучающегося), что влияет на реализацию новых возможностей педагога.

Переход на более высокие этапы развития интеллектуальной деятельности личности зависит от внешних и внутренних условий и различных индивидуальных обстоятельств.

Интеллектуальная деятельность личности – это динамическая, иерархическая, смысловая система единства «внешнего и внутреннего»; взаимодействия субъекта с самим собой, другими людьми, окружающим миром и информацией. В процессе этого взаимодействия проис-

ходит: проявление интеллектуальной активности, напряженности и действий в решении теоретических и практических задач (контроль содержания и результата интеллектуальной деятельности, его оценка и моделирование); адаптация к новым условиям проблемных ситуаций, развертывание интеллектуальных действий и операций (понимание, анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, сравнение, различение и сопоставление понятий, конструирование, ассоциирование, аналогии, аргументирование, установление связей, выяснение значений и смыслов, индукция, дедукция, доказательство и интерпретация) на основе рациональной и интуитивной трансформации знаний; преобразование предмета в продукт (соответствие знаний и навыков целям, сформированным на основе ценностей личности и ее представлений о конечном результате; новизна и авторское видение решения актуальных задач; выведение закономерностей; творческое преобразование или создание новых теоретических и практических разработок; генерация идей и но-

вой информации; познание себя и других; успех в жизни) [1; 2]. На каждом новом этапе развития интеллектуальной деятельности личности происходит некоторый качественный сдвиг в развитии, что влечет перестройку личности. Мы согласны с А. Н. Леонтьевым, который считает, что любая деятельность имеет кольцевую структуру: исходная афферентация; эффорные процессы, реализующие контакты с предметной средой; коррекция и обогащение с помощью обратных связей исходного афферентирующего образа [3].

В процессе развития интеллектуальной деятельности личности происходит интеграция интеллектуальных действий в более крупные блоки (личность применяет определенные способы и методы, которые обуславливают результат).

Прохождение этапов связано с возрастными особенностями развития личности.

В таблице 1 представлены основные этапы развития интеллектуальной деятельности личности.

Таблица 1

Этапы развития интеллектуальной деятельности личности

Этап	Качественное содержание
<i>Инициация</i>	Высокие познавательные потребности и интерес; интенсивная интеллектуальная активность; чувствительность к выявлению познавательных противоречий
<i>Ориентировка</i>	Формирование ориентировочной основы действия как единицы интеллектуальной деятельности
<i>Смыслообразование</i>	Видение личностного смысла при активном принятии интеллектуальной задачи
<i>Эмоциональная активация</i>	Экспликация и осознание операциональных смыслов, предвосхищаемых эмоциями (преобладание конфликтных эмоций при предвосхищении неуспеха в решении задачи); целостно-интуитивная переработка предметного содержания задачи; эмоциональная регуляция
<i>Операциональность</i>	Рационально-логическое осмысление интеллектуальной задачи, что влечет выбор действия; сильная внутренняя мотивация, направленная на поиск решения актуальной задачи; при доминировании внешней мотивации происходит аналитическая переработка предметного содержания информации и пошаговое рационально-логическое решение задачи
<i>Продуктивность</i>	Наличие конкретного результата (интеллектуальный продукт)

Сложность выявления этапов развития интеллектуальной деятельности личности, заключается в анализе специфики внешних и внутренних факторов, выступающих в неразрывном единстве.

Корреляционный анализ показателей компонентов структуры интеллектуальной деятельности личности (количество функциональных связей, их тесноты и степени устойчивости по мере повышения уровня значимости, а также степени однородности) позволяет решать психолого-педагогические задачи развития изучаемого феномена.

Параметр оценки является обобщенным понятием, чем показатель, по нему можно судить о динамике изучаемого явления. Уровни развития интеллектуальной деятельности личности: низкий, средний и высокий определяют степень соответствия результатов выдвигаемым требованиям, обеспечивая личности интеллектуальный рост.

В процессе развития интеллектуальной деятельности личности могут наблюдать переходы от одного уровня ее развития (более низкого к другому более высокому) [4; 5].

Методы исследования интеллектуальной деятельности личности: типологизации, классификации, систематизации, научно-категориальный анализ, психологическое моделирование, контент-анализ, беседа, формирующий эксперимент.

Применялись методики диагностики структуры интеллекта (Р. Амтхауэр в адаптации Э. Ф. Замбацвичене), эмоционального интеллекта (Н. Холл), личностной (Е. Е. Туник) и социальной креативности (Дж. Гилфорд и М. Салливан в адаптации Е.С. Михайловой), самооценки творческого потенциала, опросник 16-PF Р. Кеттела и тесты: «Сила интуиции» (Е. П. Ильин); «Индивидуальный стиль когнитивного поведения» (О. Н. Манолова), «Смыслоразнонаправленные ориентации» (Д. А. Леонтьев), «Ценностные ориентации» (М. Рокич), «Жизненное предназначение» (О. И. Мотков).

В работе были использованы методы статистической обработки и анализа эмпирических данных (t-критерий Стьюдента, факторный и дисперсионный анализ, сравнение групп по методу Г. Шеффе и методу Тьюке). Обработка данных проводилась на основе пакета программ MS Excel, SPSS 14.0.

Эмпирическая база исследования. В исследовании приняли участие 354 человека (возраст от 21 до 53 лет).

В ходе исследования структурной организации интеллектуальной деятельности личности были выявлены значимые корреляционные внутриконтентные связи ($p \leq 0,01$):

– в когнитивном компоненте: достоверно значимая связь – между показателями пространственное обобщение и числовые ряды, арифметические задачи и практический план способностей, теоретический план способностей и пространственное воображение; значимая отрицательная взаимосвязь – между показателями числовые ряды и обобщение;

– в мотивационном компоненте: достоверно значимая связь ($p \leq 0,05$) – между показателями цели в жизни и однонаправленность жизненных предназначений, самомотивация и внутренний локус контроля, однонаправленность жизненных предназначений и внешний локус контроля; отрицательная взаимосвязь на достоверно значимом уровне ($p \leq 0,05$) – между показателями ценности общения и разнонаправленность жизненных предназначений;

– в эмоциональном компоненте: достоверно значимая связь – между показателями чувствительность и склонность к доминированию, эмоциональная осведомленность и эмоциональная стабильность, отрицательная взаимосвязь ($p \leq 0,05$) – между показателями экспрессивность и эмоциональная стабильность, т. е. чем выше уровень экспрессивности, тем ниже эмоциональная стабильность;

– в регулятивном компоненте: достоверно значимая связь ($p \leq 0,05$) – между показателями абстрактная концептуализация и неуверенность; показатель смелость отрицательно связан с показателем социальная желательность, т. е. чем выше уровень смелости, тем ниже социальная желательность.

В ходе эмпирического исследования интеллектуальной деятельности личности были выявленные следующие ее типы.

Операциональный тип структурной организации интеллектуальной деятельности личности (запас относительно простых знаний: сравнение, обобщение, абстрагирование, оперирование пространственными образами).

Аксиологический тип структурной организации интеллектуальной деятельности лично-

сти (осмысленность целей; интерес; удовлетворенность самореализацией, ориентация на условия среды, видение перспектив в зависимости от полученного результата).

Экстравертированный тип интеллектуальной деятельности (доминирование ценности общения при включенности в интеллектуальную деятельность; наличие альтруистических ценностей; самоутверждения и принятия других).

Гармоничный тип структурной организации интеллектуальной деятельности личности (потенциальная гармоничность личности в осуществлении жизненных предназначений; активность и гармонизация личностных характеристик).

Эмоциональный тип структурной организации интеллектуальной деятельности личности (эмоциональная осведомленность; управление своими эмоциями; распознавание эмоций других людей; эмпатия; эмоциональная насыщенность интеллектуальной деятельности).

Конкретный тип структурной организации интеллектуальной деятельности личности (анализ ситуации в конкретных регламентирующих

условиях; ориентация на собственный опыт, регулируемый личностным смыслом).

Абстрактный тип структурной организации интеллектуальной деятельности личности (направленность на решение абстрактных задач, креативность, саморегуляция и самоконтроль).

Интеллектуально-выносливый тип структурной организации интеллектуальной деятельности личности (способность противостоять, сопротивляться стрессу; социальная желательность; эмоциональная стабильность; смелость в преодолении интеллектуальных затруднений; легкость и уверенность при решении интеллектуальных задач).

Генерирующий тип структурной организации интеллектуальной деятельности личности (успешность в функционировании посредством соотнесения собственных возможностей с логикой ситуации, существующей на данный момент).

В соответствии с выявленной типологией структурной организации интеллектуальной деятельности личности был проведен однофакторный дисперсионный анализ взаимосвязи возраста и особенностей типа интеллектуальной деятельности личности (табл. 2).

Таблица 2

Однофакторный дисперсионный анализ влияния возраста на компоненты интеллектуальной деятельности личности

Анализируемый тип	Возрастная группа		F	Уровень значимости
	22–35 лет (n = 232)	36–53 года (n = 122)		
Операциональный	0,0198759	0,1326268	1,670	0,189
Аксиологический	0,1787629	0,6122147	49,351	0,000
Экстравертированный	-0,2753155	0,8876652	70,390	0,000
Эмоциональный	0,1304171	-0,0362257	2,915	0,055
Гармоничный	0,0256981	-0,1198830	1,049	0,351
Конкретный	0,3203921	-0,3343791	21,248	0,000
Абстрактный	0,3203921	-0,3343791	21,248	0,000
Интеллектуально-выносливый	-0,0240604	-0,3237845	9,241	0,000
Генерирующий	0,0454506	-0,0016231	0,375	0,687

Примечание. Жирным шрифтом выделены компоненты, по которым имеются значимые различия между группами ($p < 0,01$).

Таблица 3

Методическое содержание программы «Техника интеллектуального труда»

Виды технологий	Методы	Формы
Традиционная	Лекционно-семинарская система методов обучения	Лекции, семинары, практические занятия, лабораторные работы
Имитационные (неимитационные), игровые (неигровые) технологии	Инновационные технологии и методы активного обучения	Проблемная лекция, лекция-визуализация, лекция-дискуссия; рефлексивно-ролевые игры, включая компьютерные; синектика, мозговой штурм, «конференция идей», контекстное обучение, занятия с затрудняющими условиями, методы группового решения задач; имитационные игры: деловые игры, ролевые игры; технология «Развития критического мышления»
Технологии формирования опыта посредством научно-исследовательской деятельности	Методы и технологии, наиболее приближенные к условиям реальной практики	Авторская мастерская. Исследовательская лаборатория. Научно-исследовательские экспедиции. Научно-популярные (в «Учительской газете») и научные публикации.

Из таблицы 2 видно, что по аксиологическому, экстравертированному, абстрактному и интеллектуально-выносливому типам структурной организации интеллектуальной деятельности личности обнаружены значимые различия ($p < 0,01$) между группами взрослых обучающихся. При аксиологическом и экстравертированном типах структурной организации наблюдается увеличение показателей ко второму периоду зрелости от 36 до 53 лет. При абстрактном типе структурной организации происходит положительный «скачок» показателей в возрасте от 22 до 35 лет.

При конкретном типе структурной организации интеллектуальной деятельности личности происходит снижение показателей ко второму периоду зрелости от 36 до 53 лет. Здесь наблюдается положительный «скачок» показателей у личности в возрасте от 22 до 35 лет.

При интеллектуально-выносливом типе структурной организации интеллектуальной деятельности личности ко второму периоду зрелости происходит более интенсивное убывание показателей.

Исследование половых особенностей структурной организации интеллектуальной деятельности личности показало наличие значимых половых различий у аксиологического (у мужчин более выражены осмысленность, конструктивизм, творчество), экстравертированного (мужчины более ориентированы на внешние воздействия и на удовлетворение социальных

потребностей) и интеллектуально-выносливого (способность противостоять стрессу у женщин выше, чем у мужчин) типов.

Следует отметить, что системно детерминируют продуктивное развитие интеллектуальной деятельности личности средовые (семейная, разновозрастная и студенческая среда вуза, их традиции), природные (задатки, скорость мыслительных операций) и личностные (стремление реализовать интеллектуальные возможности, опыт, ранний интеллектуальный успех, повышение самостоятельности в выборе вектора интеллектуального развития, «уход» в собственную творческую деятельность) условия. Учет влияния средовых, природных и личностных условий развития интеллектуальной деятельности личности ведет к развитию конкретного, операционального, аксиологического, экстравертированного, эмоционального, гармоничного, абстрактного, интеллектуально-выносливого и генерирующего типов ее структурной организации.

Для того чтобы справляться с большим информационным объемом, современный педагог должен быть интеллектуально выносливым и иметь развитую мотивацию, направленную на достижение цели.

Понимание цели организует интеллектуальную деятельность личности, повышает ее эффективности за счет развития показателей мотивационного компонента. Наличие и осознание цели побуждает личность к усовершенст-

вованию имеющихся знаний. Критическими моментами в генезисе мотивации является принятие и раскрытие личностного смысла интеллектуальной деятельности. В связи с этим мы попытались создать у участников тренинга мотивацию, побуждающую к усовершенствованию слабо выраженных ее показателей, актуализировав два ведущих мотива – мотив достижения успеха в интеллектуальной деятельности и мотив интереса к собственной ее структурной организации.

В таблице 3 представлено методическое содержание программы «Техника интеллектуального труда», которая разработана для развития интеллектуальной деятельности личности взрослых обучающихся.

Для развития интеллектуальной деятельности личности сформированного специалиста большое значение имеет творчество. Положительная динамика личных творческих достижений вызывает рефлексии, а возникающие при этом положительные эмоции способствуют саморазвитию личности взрослого обучающегося.

Библиографический список:

1. Агапов В. С. Психология интеллектуальной деятельности личности : монография / В. С. Агапов, М. М. Мишина. – М. : ИИУ МГОУ, 2015. – 431 с.
2. Мишина М. М. Проявление феномена интеллектуальной деятельности личности студентов / М. М. Мишина // Вестник РГГУ. – 2016. – № 1. – С. 124–134.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл-Академия. – 2004. – 304 с.
4. Ильясов Д. Ф. Системный эффект в контексте реализации приоритетного национального проекта «образование» / Д. Ф. Ильясов, О. А. Ильясова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2010. – № 23 (199). – С. 14–21.
5. Ильясов Д. Ф. Особенности построения мониторинга качества общего образования на региональном уровне / Д. Ф. Ильясов, В. Н. Кеспи-ков, М. И. Солодкова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2012. – № 4 (13). – С. 6–24.

References:

1. Agapov V. S., Mishina M. M. *Psychology of intellectual activity of the person: monograph* [Psihologija intelektual'noj dejatel'nosti lichnosti : monografija]. M. : MSRU, 2015. 431 p.
2. Mishina M. M. *The manifestation of the intellectual activity of the students personality phenomenon* [Projavlenie fenomena intelektual'noj dejatel'nosti lichnosti studentov] // Journal of Russian State Humanitarian University, 2016, N 1, pp. 124–134.
3. Leontiev A. N. *Activity. Consciousness. Personality* [Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost'] / Leontiev A. N., M. : Akademiya meaning, 2004. 304 p.
4. Ilyasov D. F., Ilyasova O. A. *Systemic effect in the context of the implementation of the "Education" priority national project* [Sistemnyj jeffekt v kontekste realizacii prioritetnogo nacional'nogo proekta "obrazovanie"] / D. F. Ilyasov, O. A. Ilyasova // Newspaper of South Ural State University. Series: Education. Pedagogical Sciences, 2010, N 23 (199), pp. 14–21.
5. Ilyasov D. F. *Features of construction of quality monitoring of general education at the regional level* [Osobennosti postroeniya monitoringa kachestva obshhego obrazovaniya na regional'nom urovne] / D. F. Ilyasov, V. N. Kespikov, M. I. Solodkova // Scientific support of a system of advanced training, 2012, N 4 (13), pp. 6–24.

УДК 371.13 + 37.018.46

Развитие педагогического потенциала учителя в системе корпоративного обучения

И. Е. Девятова

Development of pedagogical potential of teacher in corporate training system

I. E. Devyatova

Аннотация. В статье раскрывается проблема развития педагогического потенциала современного учителя. Это развитие начинается с момента обучения в профильном вузе на основе уже приобретенных к этому времени ресурсов личностного развития. Существенным моментом в развитии педагогического потенциала является профессиональная деятельность учителя, когда аккумулируется профессиональный опыт и педагогическое мастерство.

В статье делается акцент на то, что реальная потребность профессионального развития педагога возникает в образовательной организации, которая осуществляет свою деятельность в режиме развития. В этом случае отслеживание новых тенденций в развитии образования и общества, освоение разнообразных инноваций, новых подходов к обучению и технологий, которые требуют постоянной реализации внутренних и внешних профессионально-личностных ресурсов, становятся неотъемлемой составляющей профессиональной деятельности педагога.

В статье рассматриваются возможности корпоративного обучения в современной образовательной организации в контексте решения проблемы непрерывного профессионального развития и преодоления оторванности системы повышения квалификации педагога от истинных потребностей его профессиональной деятельности.

Abstract. The article reveals the problem of development of pedagogical potential of a modern teacher. This development starts with the training at the pedagogical university on the basis of resources of personal development. An important

moment in the development of teacher capacity is the professional activity of teachers.

The article states that the real need for professional development the teacher has in the educational organization, which is actively introducing innovations, new technologies of education, because it requires from the teacher constant implementation of internal and external professional and personal resources.

The article discusses the possibilities of corporate learning in the modern educational organizations, in the context of decision problems in continuous professional development of teachers and improve their professional activities.

Ключевые слова: потенциал, педагогический потенциал, корпоративное обучение, непрерывное профессиональное развитие.

Keywords: potential, teacher's pedagogical potential, corporative education, continuous professional development.

Постоянное обновление образования в соответствии с государственными и социальными изменениями, введение инноваций в образовательную сферу детерминируют спрос на педагога нового формата – не только обладающего профессиональными знаниями для ведения педагогической деятельности, но и личностно ориентированного на систематическое развитие, на творческое отношение к приобретенным профессиональным запасам и на освоение нового. Потенциальные возможности такого педагога становятся более значимыми, чем его самая лучшая профессиональная подготовка в высшем учебном заведении и имеющийся профессиональный опыт, так как уже завтра этот опыт может стать устаревшим.

В настоящее время активно разрабатывается концепция человеческого потенциала, которая развивалась в виде ряда самостоятельных теорий: трудового потенциала (Л. И. Абалкин, А. Я. Кибанов, Д. С. Львов и др.); образовательного потенциала (А. Г. Гончаров, Е. А. Неживенко и др.); инновационного потенциала (М. А. Бендииков, В. П. Горшенин и др.); профессионального потенциала (Е. А. Резанович и др.).

В этимологическом плане понятие «потенциал» производно от латинского “*potentia*” – обобщенная способность, возможность, сила.

В научной, справочной, энциклопедической литературе под потенциалом обычно понимают либо возможности, либо способности, либо ресурсы. Однако автор исследования «Потенциал как педагогическая категория» В. А. Митрахович считал, что традиционно принятая трактовка «потенциала» не исчерпывают его содержания. Так, по его мнению, возможность не выражает сути понятия «потенциал» в том смысле, что при том или ином конкретном содержании и уровне потенциала под влиянием различных внешних причин могут быть реализованы совершенно разного рода возможности.

Анализируя понятие «потенциал» через призму способностей, В. А. Митрахович утверждал, что различным людям присущи различная совокупность, различное сочетание и различная степень развития тех или иных способностей, основывающихся на генетически заложенном в них потенциале. Но эта совокупность способностей не исчерпывает содержания потенциала, а представляет собой систему способов действия, которые приемлемы и реализуемы. Определенный срез потенциала личности может вообще никогда не найти своего выхода на уровень способностей, т. к. он останется личностно (социально) не востребованным по различным причинам.

Ресурсное толкование понятия «потенциала», по мнению исследователя, позволило обозначить часть ресурсов как «скрытые ресурсы», а значит говорить о таком понятии, как «скрытый потенциал», «невостребованный потенциал» и т. п. Соответственно всю составляющую потенциала, которая формируется за счет ресурсов, можно определить как ресурсный потенциал, который подразделяется на актуальный и неактуальный. В случае такой интерпретации поня-

тие «потенциал», действительно, будет заключать весь объем понятия «ресурсы».

После детального анализа В. А. Митрахович утверждал, что «потенциал» представляет собой совокупность взаимодействующих сил, заключенных в той или иной материально-духовной системе, вектор действия которых может быть направлен как на саму эту систему, так и вовне». Далее автором констатировалось, что «потенциал – это понятие, которым обозначаются система сил, действие которых актуально или может быть актуализировано при определенных условиях. Результатом их действия являются разноплановые, разнокачественные изменения» [1].

Интерес к изучению потенциального в личности проявляется давно. Эта проблема разрабатывается на протяжении не одного десятка лет многими известными российскими учеными – философами, психологами и педагогами. В общей психологии она, например, ставилась и решалась в научных трудах А. Н. Леонтьева (потенциал развития личности через ее деятельность), С. Л. Рубинштейна (потенциал человека как субъекта деятельности), Д. А. Леонтьева (личностный потенциал человека), В. Н. Мясищева (потенциал отношений человека), А. Г. Маклакова (адаптационный потенциал личности), Я. А. Пономарева, Д. Б. Богоявленской (интеллектуальный, творческий потенциал личности), а также в работах ряда зарубежных психологов, представителей гуманистического и экзистенциального направлений: Г. Оллпорта, А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла, Р. Мейя (потенциал развивающейся или психологически здоровой личности).

Имеющийся потенциал (личностный, интеллектуальный, творческий и т.п.) предопределяет успешность непрерывного развития человека. Виды потенциала личности рассматриваются исследователями, как правило, в категориях действительности, как нестатическое свойство личности человека и раскрывается через совокупность его ключевых характеристик, на основе которых достигается возможность оценки явных и скрытых состояний потенциала.

В последнее время отмечается повышенный интерес к исследованию вопросов развития потенциала личности педагога [2; 3; 4]. Поскольку, как справедливо утверждала О. О. Киселёва, всестороннее изучение этого явления позволит

«обозначить место потенциала человека, его возможностей в образовательной системе и роль профессионально-педагогического потенциала учителя в организации и осуществлении профессиональной деятельности», т. к. «от величины, качества педагогического потенциала и возможности максимально его реализовать зависит система отношений всех субъектов образования, результативность педагогической деятельности в целом» [5]. Особое значение имеет выявление условий развития и реализации потенциала в условиях образовательной организации как самообучающейся.

В педагогике в качестве самостоятельных объектов исследования выделились такие феномены, как гуманитарный (С. В. Журавлёва и др.), интеллектуальный (В. А. Слостенкин и др.), инновационный (Е. Б. Зеленина и др.), исследовательский (А. А. Севрюкова и др.), творческий (Н. В. Мартишина, Л. В. Мещерякова, О. К. Черепанова и др.), ценностный (И. С. Трифонова и др.), правовой (О. И. Байдарова и др.), научно-методический (В. П. Голованов и др.) потенциал педагогов, которые рассматривались в аспекте их развития. Так же, как самостоятельный феномен исследуется педагогический потенциал учителя, а сам термин «педагогический потенциал» активно обосновывается в теории.

Считается, что понятие «педагогический потенциал» было введено психологом А. М. Боднарком. С его позиций педагогический потенциал рассматривается как сложное комплексное понятие, под которым обычно понимают способность и синтез определенных личностных качеств и свойств человека, обеспечивающих эффективность педагогической деятельности. В этом смысле педагогический потенциал коррелирует с личностным (человеческим) потенциалом, определяя успешность (или потенциальную успешность) индивида в разных областях деятельности, которые осуществляются или возможно осуществляются в контексте жизни в целом (И. И. Ашмарин, М. С. Каган).

Вместе с тем при всей изначальной смысловой близости понятия «личностный потенциал педагога» и «педагогический потенциал» не могут считаться идентичными. Если личностный потенциал педагога остается всецело психологическим конструктом, то понятие «педагогический потенциал» рассматривается преимущественно с научно-педагогических позиций. В частности,

педагогический потенциал как категория может использоваться для характеристики процессов и явлений разного рода: педагогический потенциал культуры (О. М. Позднякова и др.), педагогический потенциал СМИ (Л. А. Шестакова и др.), педагогический потенциал детского досуга (А. В. Николаев и др.), педагогический потенциал корпоративной культуры организации (Н. В. Мартишина и др.), педагогический потенциал вуза (Н. Г. Закиревская и др.), педагогический потенциал учителя (А. М. Боднар) и так далее.

На это же указывается в исследовании В. А. Митраховича, который утверждал, что педагогический потенциал – это присущее человеку и социуму в целом, а также социально значимым предметам и явлениям свойство иметь определенные возможности, способности, ресурсы, направленные на формирование и развитие личности в процессе ее образования, иначе говоря – образовывать, развивать и осуществлять педагогические функции, заключающиеся в прямом или опосредованном влиянии на процесс образования [1].

Далее В. А. Митрахович заключил, что педагогический потенциал является не статичным, а постоянно развивающимся и эволюционирующим свойством. В нем одновременно может быть сосредоточено несколько уровней: 1) прошлый, когда прежний педагогический потенциал уже перерос в действительность; 2) настоящий, когда педагогический потенциал актуализируется сегодня либо находится в состоянии готовности для реализации; 3) будущий, т. е. завтрашний, но зарождающийся уже в настоящем [1].

Для осмысления феномена «современного учительства» также используется словосочетание «педагогический потенциал». Педагогический потенциал учителя как самостоятельное явление все больше привлекает внимание исследователей, приобретает теоретико-методологическое и научно-практическое значение, а собственно понятие «педагогический потенциал» соответственно наполняется научными смыслами, приобретает терминологический статус в понятийном аппарате педагогики. Однако анализ показывает, что разные авторы, применяя этот термин, вкладывают в него разный смысл. В то же время ряд авторов предлагают понятия, близкие по смыслу к педагогическому потен-

циалу. Так, например, в диссертационных исследованиях появился целый ряд терминов, синонимичных «педагогическому потенциалу»: «профессиональный педагогический потенциал» (М. А. Романова), «профессионально-педагогический потенциал» (О. О. Киселёва), «профессиональный потенциал педагога» (Т. О. Катербарг, И. П. Подласый), «субъектно-профессиональный потенциал учителя» (М. В. Елисеева). Безусловно, данные исследования вносят вклад в разработку проблемы педагогического потенциала, но касаются отдельных ее сторон. Авторы этих работ, говоря о педагогическом потенциале, имеют в виду свой предмет исследования, т. е. происходит редукция понятия «педагогический потенциал» к педагогическим способностям, направленности, субъектности и т. д. Но ни один из этих элементов не исчерпывает систему. Лишь целостное представление о педагогическом потенциале дает основание для заключения о педагогическом статусе работающего педагога.

В своем исследовании, посвященном развитию профессионально-педагогического потенциала учителя, О. О. Киселёва формулировала такие понятия, как «профессиональный потенциал» и «педагогический потенциал личности». В частности, под профессиональным потенциалом педагога ею понималось интегральное личностное образование с выраженной прогностической направленностью, создающее возможность специалисту транслировать культурный опыт и способствовать его присвоению субъектами культуры и образования. Профессиональный педагогический потенциал характеризовался ученым, как динамическая функциональная система, объединяющая личностные ресурсы (образцы поведения, знания, установки, отношения, образующие формы трансляции человеческого опыта), обеспечивающие воспитание и образование личности, ее вживание и развитие в культуре [5].

Очевидно, настоящий взгляд на педагогический потенциал характеризует необходимые ресурсы педагога, которые обеспечивают эффективность профессиональной педагогической деятельности.

Придерживаясь иного подхода, А. М. Боднар определил содержание и компоненты «педагогического потенциала учителя» и обратил внимание как на его субъективные, так и объ-

ективные, факторы (психофизиологические и социальные составляющие) [6].

Различное толкование понятия «педагогический потенциал» обусловило отсутствие единого понимания структуры педагогического потенциала. Исследователи, определяя ее, говорят о совокупности разных значимых элементов: интеллектуальный уровень, педагогические способности, профессиональный опыт, психические особенности личности преподавателя и др. В стороне также остаются такие важные факторы, как особенности национального менталитета и национальные традиции.

Так, по мнению Б. А. Вяткина, Е. А. Силиной, которые, опираясь на положения теории интегральной индивидуальности В. Мерлина, рассматривали педагогический потенциал как структуру, включающую в себя психодинамические, инструментальные и мотивационные характеристики. Интеллектуальные характеристики педагогического потенциала были представлены профессиональным опытом учителя и некоторыми личностными качествами. Инструментальные характеристики педагогического потенциала – это педагогические способности.

Они играют в структуре педагогического потенциала особую роль, являются его ядром. На этот факт специально обращала внимание Л. Д. Кудряшова, которой принадлежит оригинальная психологическая теория способностей [7].

А. М. Боднар в своем исследовании утверждал, что вследствие того, что в самом общем представлении педагогический потенциал учителя обозначает совокупность возможностей человека, занимающегося педагогической деятельностью, значит, изучение педагогического потенциала позволяет анализировать возможности учителя не только такими, каковы они есть сейчас, но и с точки зрения их формирования и перспектив развития, поскольку концентрирует в себе три аспекта:

- прошлое – совокупность качеств и свойств, накопленных человеком в процессе личностного и профессионального развития;
- настоящее – актуализация возможностей и их применение в профессионально-педагогической деятельности;
- будущее – тенденции будущего профессионального и личностного развития.

В диссертационном исследовании М. А. Романовой раскрывается структура педагогиче-

ского потенциала, близкая по содержанию к структуре личности и деятельности учителя в целом. По мнению исследователя, в состав педагогического потенциала входят следующие его свойства (способности).

1. То, что имеется у него, достаточно развито, но не полностью реализовано в педагогической деятельности.

2. То, что имеется в личности и полностью реализуется в деятельности учителя, но само по себе слабо развито (требует дальнейшего развития).

3. То, что необходимо учителю, как профессионалу, но у него отсутствует (не сформировано).

М. А. Романовой утверждалось, что в зависимости от особенностей деятельности человека можно говорить о существовании следующих частных видов педагогических потенциалов: потенциала учителя, воспитателя, практического психолога, ученого, преподавателя вуза, методиста, автора учебника или учебного пособия, организатора или руководителя образовательного учреждения. У каждого человека могут существовать не один, а нескольких педагогических потенциалов [1; 8].

Конкретизируя педагогическую составляющую потенциала учителя, А. М. Романова считала, что она включает разные виды и формы педагогической деятельности учителя, в том числе подготовку и проведение учебных занятий, оценку имеющихся знаний, осуществление воспитательных функций, классное руководство, работу с родителями, профессиональное самообразование, участие в общешкольных делах, обсуждение педагогических вопросов с коллегами и многое другое [1; 8].

Педагогический потенциал не статическое явление, а динамическое: он формируется и непрерывно изменяется в процессе жизнедеятельности педагога, как и его личность в целом, вместе с тем данные изменения могут придавать потенциалу как характер развития, приращения, обогащения, так и деградации и снижения.

Н. Г. Закревской для отслеживания динамики изменений в структуре педагогического потенциала учителя были предложены следующие критерии его развития, а именно, степень профессиональной субъектности, уровень профессионального самосознания, соотношение

профессиональных возможностей и притязаний, степень актуализации педагогического потенциала личности [7].

В теории менеджмента термин «развитие» означает весь объем мероприятий, процессов, процедур, которые, во-первых, помогают персоналу овладеть необходимыми компетенциями для эффективного выполнения задач, стоящих перед организацией, во-вторых, способствуют наиболее полному и всестороннему раскрытию потенциала каждого.

Ввиду того, что профессиональное развитие педагога обеспечивается в первую очередь средствами образования, обучения, оно рассматривается исследователями либо в рамках вузовской подготовки будущих учителей, либо в условиях дополнительного профессионального образования, чаще всего курсового повышения квалификации педагогических кадров. Существенным недостатком такого подхода к профессиональному развитию педагогов является его оторванность от практической педагогической деятельности, что не обеспечивает гарантированной реализации педагогами своего потенциала в практике.

Поэтому рано или поздно задача поиска доступных форм интеграции непрерывного педагогического образования и профессиональной деятельности педагога становится для образовательной организации ключевой.

Наиболее оптимальный по своим ресурсным затратам путь решения этой проблемы – организация корпоративного обучения [9].

Внутри данной системы обучение является не просто дополнением к рабочему процессу, а важнейшей его составной частью, поскольку оно присутствует во всем, чем занимаются сотрудники; обучение – это непрерывный процесс, а не разовое событие, не реакция на конкретные ситуации.

Как отмечается в исследованиях ряда ученых, в условиях повышения требований к уровню профессионального развития педагога тех форм, методов, средств методического сопровождения, традиционно используемых в образовательных организациях, становится крайне недостаточно.

Именно поэтому разные аспекты организации методической работы в школе все больше привлекают внимание исследователей (С. К. Абдуллина, И. Б. Белявская, К. С. Буров,

С. В. Кирдянкина, О. А. Клестова, К. В. Кондрашова, Т. В. Корсакова, Е. В. Перенкова, Е. Д. Тенютина, Н. В. Ширшин и др.)

Корпоративное обучение как новый бренд методической службы школы основан на организации педагогов по общим профессиональным интересам, на проявлении инициативы, самостоятельности, ответственности, открытости и возможности использования ресурсов каждого, на заинтересованности в изменении своих профессиональных ценностей и профессионального поведения, желании изменить стиль, приобщиться к другому образу жизни в соответствии с меняющейся социокультурной ситуацией.

Система корпоративного обучения является составной частью стратегии развития образовательной организации, в которой в той или иной степени формулируются корпоративные компетенции, необходимые всем педагогическим работникам, специфичность которых определяется миссией школы и ее конкурентными преимуществами; менеджерские компетенции, необходимые ключевым руководителям школы, а также специальные компетенции, позволяющие эффективно выполнять профессиональные задачи в рамках определенного должностными задачами предмета педагогической деятельности [10].

Концепция корпоративного обучения как основы развития персонала в свое время нашла отражение в работах П. Друкера, Д. Шейна, Питера М. Сенге, Д. Тобина и других. Вопросам организации процесса внутрифирменного профессионального обучения, исследованию современных методов непрерывного образования посвящены труды Г. К. Матушанского, А. П. Егоршина, П. М. Новикова, В. М. Зуева, М. И. Магуры, М. Б. Курбатовой, В. А. Дятлова, Ю. Г. Одегова и других.

В то же время следует констатировать, что изучение проблем корпоративного обучения в современной образовательной организации находится в самом начале своего пути. Это объясняется рядом факторов. С одной стороны, само понятие «корпоративное обучение» сравнительно новое для кадрового менеджмента России, поэтому происходит активное заимствование зарубежных подходов и опыта в этой сфере. С другой стороны, изменение отношения к человеческому потенциалу организации

(а школа – это структура, имеющая все признаки организации в классическом представлении) побуждает руководителей – менеджеров рассматривать управление развитием потенциала педагогических кадров как объект внутришкольного планирования. Формирующая новая генерация руководителей школ, реализуя работу с педагогическими кадрами, придает изучению и определению условий развития потенциала своих сотрудников приоритетное значение. Поэтому обращение к идее создания системы корпоративного обучения в школе позволит на качественно новом уровне решать задачи эффективного управления нематериальными ресурсами.

Второе преимущество корпоративного обучения состоит в том, что в его рамках реализуется адекватная ситуации, возникшей в данной конкретной образовательной организации, соотношение формализованных и неформализованных знаний. Реальные, неформализованные знания, представляющие собой теоретические обобщения, находятся в различных источниках в опосредованном состоянии.

Необходимо эти знания выявить, выделить, обработать, а потом в удобной форме предоставить их конкретной категории педагогических работников.

Исходя из того, что корпоративное обучение ориентировано на полное удовлетворение потребности педагогов в достижении своего профессионального акме, то любая форма обучения должна повышать способность человека получать требуемый результат в той или иной области деятельности.

Одним из существенных факторов развития педагогического потенциала учителя в рамках системы корпоративного обучения является организованная коммуникативная профессиональная среда.

Актуальные педагогические консилиумы по проблемам, возникающим в конкретном классе, с конкретными группами детей; постоянное взаимное посещение учебных, воспитательных занятий с неформальным обсуждением; методические семинары; форумы и публикации в информационных сетях с привлечением к обсуждению представителей педагогической и родительской общественности и т. п. – все это, применяемое, формирует мотивацию, стремление к изменениям, профессиональному росту.

Активная позиция школы по внедрению актуальных инноваций и нововведений позволяет ей адаптироваться к быстро меняющейся внешней среде.

Освоение новшества, востребованного данной организацией и органически адаптированного к образовательной системе школы, создают условия для развития способностей педагога и его профессионально значимых качеств, а также формируют возобновляемый интеллектуальный капитал организации.

В этом случае и появляется необходимость коллективного тренинга с минимальным количеством теоретической информации или с самостоятельным предварительным ознакомлением с новыми знаниями, требуемыми для успешной деятельности, например, следующей тематики: «Использование современных электронно-образовательных ресурсов в предметном обучении», «Проектирование дидактики достижения метапредметных результатов обучения», «Электронный документооборот в управлении образовательным процессом».

Как видно, вводимые в деятельность инновационные элементы являются основанием для разработки корпоративных программ профессионального обучения. Формировать тематику обучения можно по результатам педагогических коллоквиумов, педагогических советов, опросов и т. п., как основу для корпоративного заказа на программы дополнительного профессионального образования большинства работников образовательной организации.

Анализ существующего на сегодня опыта организации и апробации различных моделей корпоративного обучения в российских школах позволяет выделить наиболее распространенные способы его организации, способствующие совершенствованию педагогической деятельности, а именно, тренинг; проектная работа; семинары и экскурсии для коллег из других школ.

В последнее время активно заимствуются из HR-системы и адаптируются «продвинутыми» образовательными организациями в рамках действующих инновационных моделях методической службы следующие виды корпоративного обучения (табл. 1).

Таблица 1

1. Коучинг, наставничество, бадинг, консультирование, супервизия	Метод непосредственного обучения менее опытного сотрудника более опытным в процессе работы; форма индивидуального наставничества, консультирования
2. Shadowing	Наблюдение за более опытными коллегами
3. Электронные курсы и вебинары	Прямое общение с преподавателем/тьютором посредством интернета
4) симуляционные игры	Игры, моделирующие определенные ситуации и требующие от участников быстрого реагирования и применения определенной группы умений и навыков
5. Фасилитация	Форма групповой работы для выработки решений повышенной сложности, либо повышенной важности
6. Стажировки с обучающей целью (sekondment)	Производственная деятельность для приобретения опыта работы или повышения квалификации
7. Стретчинг (stretch assignment)	Повышение профессионального уровня путем делегирования задач, входящих за пределы непосредственных функций
8. Сторителлинг	Источником знаний выступают корпоративные истории
9. Обучение действием (реализация обучающих проектов)	Обучение через проживание ситуаций, решение проблемных и креативных задач, получение соответствующих знаний
10. Видео- и аудиокурсы, mobile learning	

Таким образом, в непрерывном образовании, организуемом через систему корпоративного обучения, существенно увеличивается удельный вес видов и форм обучения, по своим целям и содержанию максимально приближенных к практической деятельности педагогов, что обеспечивает оптимальные условия для развития их педагогического потенциала.

Библиографический список:

1. Митрахович В. А. Потенциал как педагогическая категория / В. А. Митрахович // Известия ВГПУ. – 2008. – С. 16–20.
2. Абрамовских Т. А. Опыт внутриорганизационного повышения квалификации по применению активных методов обучения взрослых / Т. А. Абрамовских // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров : научно-теоретический журнал. – 2016. – № 1 (26). – С. 83–88.
3. Волобуева Т. Б. Дескрипторы развития профессиональной компетентности в системе повышения квалификации / Т. Б. Волобуева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров : научно-теоретический журнал. – 2016. – № 1 (26). – С. 12–22.
4. Катерберг Т. О. Профессиональное развитие педагога в проектной деятельности образовательной организации : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Катерберг Татьяна Осиповна. – Сургут, 2015. – 234 с.
5. Киселёва О. О. Теория и практика развития профессионально-педагогического потенциала учителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Киселёва Ольга Олеговна. – М., 2002. – 401 с.
6. Боднар А. М. Педагогический потенциал учителя (личностно-гуманистический аспект) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Боднар Александр Михайлович. – Екатеринбург, 1993. – 166 с.
7. Закревская Н. Г. Развитие научно-педагогического потенциала в университетах физической культуры современной России : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Закревская Наталья Григорьевна. – СПб., 2010. – 391 с.
8. Романова М. А. Формирование психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Романова Марина Александровна. – Южно-Сахалинск, 2012. – 460 с.

9. Михайлов А. А. Школа как самообучающаяся организация / А. А. Михайлов // Непрерывное образование: XXI век. – 2013. – С. 1–9.

10. Вяткин Б. А. О вкладе В. С. Мерлина в развитие отечественной психологической науки / Б. А. Вяткин, Е. А. Силина // Вестник Пермского государственного педагогического университета. Серия: Психология. – 1998. – № 1. – С. 60–68.

References:

1. Mitrakhovich V. A. *Potential as a pedagogical category* [Potencial kak pedagogicheskaja kategorija] / V. A. Mitrakhovich // VSPU, 2008, pp. 16–20.
2. Abramovskih T. A. *Experience of intra advanced training with the use of active learning methods of adults* [Опыт vnutriorganizacionnogo povysheniya kvalifikacii po primeneniju aktivnyh metodov obuchenija vzroslyh] // Scientific support of a system of advanced training, 2016, N 1 (26), pp. 83–88.
3. Volobueva T. B. *Descriptors of development of professional competence in the system of advanced training* [Deskriptory razvitija professional'noj kompetentnosti v sisteme povysheniya kvalifikacii] // Scientific support of a system of advanced training, 2016, N 1 (26), pp. 12–22.
4. Katerberg T. O. *Professional development of teachers in design activities of an educational institution: synopsis of dissertation of Candidate of Pedagogic Sciences : 13.00.08* / [Professional'noe razvitie pedagoga v proektnoj dejatel'nosti obrazovatel'noj organizacii], Katerberg Tatiana Osipovna, Surgut, 2015. 234 p.
5. Kiseleva O. O. *Theory and practice of development of professional-pedagogical potential of the teacher: dissertation of Doctor of Pedagogic Sciences : 13.00.08* / [Teorija i praktika razvitija professional'no-pedagogicheskogo potenciala uchitelja], Kiseleva Olga Olegovna, M., 2002. 401 p.
6. Bodnar A. M. *Pedagogical potential of teacher (personality-humanistic aspect)* [Pedagogicheskij potencial uchitelja (lichnostno-gumanisticheskij aspekt)]: dissertation of Candidate of Pedagogic Sciences : 13.00.01 / Bodnar Alexander Mihaylovich, Ekaterinburg, 1993. 166 p.
7. Zakrevskaya N. G. *Development of scientific-pedagogical potential in the universities of physical culture in modern Russia: dissertation of Candidate of Pedagogic Sciences : 13.00.08* [Razvitie

nauchno-pedagogicheskogo potenciala v universitetah fizicheskoy kul'tury sovremennoj Rossii] / Zakrevsky Natalya Grigoryevna, Saint-Petersburg, 2010. 391 p.

8. Romanova M. A. *Formation of psychological-pedagogical potential elementary school teachers*: dissertation of Doctor of Psychology Sciences : 19.00.07 [Formirovanie psihologo-pedagogicheskogo potenciala uchitelja nachal'nyh klassov], M. A. Romanova, Yuzhno-Sakhalinsk, 2012. 460 p.

9. Mikhailov A. A. *School as a learning organization* [Shkola kak samoobuchajushhajasja organizacija] / A. A. Mikhailov // *lifelong education: the XXI century*, 2013, pp. 1–9.

10. Vyatkin B. A. *About the contribution of V. S. Merlin in the development of Russian psychology* / [O vklade V. S. Merlina v razvitie otechestvennoj psihologicheskoy nauki], B. A. Vyatkin, E. A. Silina // *Newspaper of Perm state pedagogical University, Series: Psychology*, 1998, N 1, pp. 60–68.

УДК 373.2+378.091.398

Подготовка педагогов ДОУ к организации оценки индивидуального развития дошкольника с ограниченными возможностями здоровья в рамках системы повышения квалификации

Г. Н. Лаврова

Training of PEI teachers to organize individual assessment of preschool children with disabilities within the framework of advanced training system

G. N. Lavrova

Аннотация. В статье представлена система работы со слушателями курсов повышения квалификации в освоении ими технологии организации оценки индивидуального развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Реализация данных аспектов деятельности педагогов ДОУ рассматривается в системе повышения квалификации при реализации образовательной программы модульного курса «Организация оценки личностного развития ребенка с ОВЗ в условиях реализации ФГОС ДО». Описана технология выявления особых образовательных потребностей детей с ОВЗ и мониторинг динамики развития детей с использованием планируемых промежуточных результатов освоения содержания образовательных областей ФГОС ДО. Представлена разработанная на основании теоретических и методологических подходов программа «ДИА-ДЕФ» для педагогической диагностики индивидуального развития детей с ограниченными возможностями здоровья. Освоение содержания модульного курса позволит педагогам получить новые компетенции, необходимые для профессиональной деятельности, и повышение профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации. Определяемые в статье компетенции педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, по организации мониторинга индивидуального развития детей с ограниченными возможностями

здоровья, соотносятся с требованиями профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем и среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)».

Abstract. The article presents the system of work with students of advanced training courses of technology assessment organization the individual development of children with disabilities in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standards of preschool education. Implementation of these aspects of PEI (preschool educational institution) teachers is seen in the system of advanced training in the implementation of educational modular course program of "Organization of assessment of personality development of the child with disabilities within adoption of the Federal state educational standard of preschool education".

The technology of identify the special educational needs of children with disabilities and monitoring of the dynamics of children development with the use planned interim results of development of educational content areas of FSES PE is described. The "DIA-DEF" program developed on the basis of theoretical and methodological approaches for pedagogical diagnostics of individual development of children with disabilities is presented. Development of the modular course content will allow teachers to gain new competencies required for professional work and professional development within the framework of existing qualifications. Competence of teachers working with dis-

abled children, by the organization of monitoring of individual development of children with disabilities, are related to the requirements of professional standards "Teacher (teaching activities in preschool, primary general, basic general and secondary general education) (tutor, teacher)".

Ключевые слова: система повышения квалификации, образовательная программа, профессиональные компетенции педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего и среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», качественно-количественная оценка индивидуального развития ребенка, мониторинг развития.

Keywords: advanced training system, educational program, professional competences of teachers working with disabled children, professional standard "The teacher (educational activities in the field of preschool, primary general, basic general and secondary education) (tutor, teacher)", qualitative and quantitative assessment of the individual child's development, development of monitoring.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) указывает на необходимость индивидуализации образования, так как любое воздействие на ребенка преломляется через его индивидуальные особенности. Они составляют те «внутренние условия», без учета которых невозможно достичь эффективности образовательной деятельности [1]. Согласно пункту 3.2.3 Стандарта, при реализации Программы может проводиться оценка индивидуального развития детей.

Такая оценка производится педагогическим работником в рамках педагогической диагностики (оценки индивидуального развития детей дошкольного возраста, связанной с оценкой эффективности педагогических действий и лежащей в основе их дальнейшего планирования).

В пункте 2.5 Примерной основной образовательной программы дошкольного образования указано, что в течение месяца с момента начала посещения группы (продолжения посещения после летнего периода) осуществляется педагогическая и психологическая диагностика, в том числе ребенка с ОВЗ.

Система комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ базируется на принципах, определяющих, как содержание психолого-педагогической диагностики, технологию анализа ее результатов, так и планируемых результатов освоения содержания адаптированной образовательной программы, что явилось теоретической и методологической основой подходов и педагогических принципов для разработки Программы «Познаём ребенка». В частности это:

– учение об общих и специфических закономерностях развития детей нарушения развития, т. е. развитие их психики подчиняется в основном тем же закономерностям, что и развитие психики ребенка в норме (Л. С. Выготский, Н. Н. Малофеев);

– концепция о соотношении первичных и вторичных нарушений, предполагающая необходимость выделения ведущего дефекта и вторичных нарушений, механизм возникновения которых различен (Л. С. Выготский);

– концепция о соотношении мышления и речи, так как возникновение речи существенным образом перестраивает память, восприятие и особенно мышление, мыслительные операции, но вместе с тем речевое развитие во многом определяется формированием познавательных процессов (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, Ж. Пиаже и др.) [2, с. 14–19].

Программа «Познание ребенка» предназначена для изучения особенностей развития ребенка с ОВЗ раннего и дошкольного возраста, его индивидуальных образовательных потребностей. Для обеспечения готовности педагогов к психолого-педагогическому сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья в дошкольной образовательной организации в условиях реализации ФГОС ДО организуются модульные курсы повышения квалификации для учителей-дефектологов на тему «Организация оценки личностного развития ребенка с ОВЗ в условиях реализации ФГОС ДО».

Основной целью курса является изучение технологии психолого-педагогической диагностики детей с ОВЗ на основе использования Программы «Познание ребенка», которая позволит педагогам дошкольной организации:

– определить уровень возможного освоения образовательной программы ребенком;

– выявить индивидуальные особенности его развития в зависимости от первичного нарушения и его особые образовательные потребности;

– разработать индивидуальные планы коррекционно-развивающей работы;

– связать с оценкой эффективности коррекционно-развивающих воздействий на основе анализа достижений детьми планируемых промежуточных результатов освоения содержания образовательных областей ФГОС ДО;

– обосновать причины трудностей освоения образовательной программы, определить перспективы и возможности каждого воспитанника к самостоятельному развитию;

– учесть условия, возможности семьи в воспитании и обучении ребенка.

Программа модульного курса содержит три основные темы, содержание которых направлено на расширение знаний слушателей по применению психолого-педагогических технологий, позволяющих осуществлять решение задач по психологической реабилитации, абилитации и инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации ФГОС ДО, на уточнение представлений педагогов о проектировании индивидуальных коррекционно-развивающих планов для воспитанников ДОУ, на формирование практических навыков по подведению итогов освоения содержания образовательных областей ребенком и вычисление вида динамики его развития на основе программы «ДИА-ДЕФ». Первый раздел модульного курса раскрывает организацию, содержание психолого-педагогической диагностики развития детей раннего и дошкольного возраста. Для организации данного аспекта деятельности педагогам предлагается программа «ДИА-ДЕФ». В программе в первом разделе представлена структура протокола психолого-педагогической диагностики, включающая методы изучения детей раннего и дошкольного возраста, разработанные отечественными учеными С. Д. Забрамной, Л. А. Венгер, А. А. Катаевой, Э. И. Леонгард, И. А. Коробейниковым, Я. А. Коломинским, Е. А. Стребелевой, М. М. Семаго, Н. Я. Семаго, Г. А. Урунтаевой, О. Н. Усановой, Е. О. Смирновой и многих других отечественных авторов [3].

Учитель-дефектолог анализирует данные результатов психолого-педагогической диагно-

стики, составляет педагогическое заключение, обосновывает уровень возможного освоения образовательной программы, выделяет основные образовательные потребности и возможности ребенка (подгруппа: сильная или слабая, количество индивидуальных занятий в неделю, рекомендации для воспитателей и для родителей), разрабатывает содержание индивидуальных планов коррекционной работы (задачи, игры, упражнения).

Считаем, что наиболее эффективным является подход к анализу результатов диагностики дошкольников с ограниченными возможностями здоровья отечественных ученых И. Ю. Левченко, Н. А. Киселёвой, которые предлагают для удобства сравнения между собой количественных оценок разнородных качественных показателей «высший оценочный балл – 3, низший – 1 балл и промежуточные значения как результат постепенного уменьшения высшего значения оценочного параметра – 3 балла при переходе к его низшему значению – 1 балл» [4, с. 96].

Каждый оценочный показатель наполнен совокупностью оценочных параметров, которые ранжированы в рамках показателя. Высший балл получает тот оценочный параметр, который соответствует проявлению качественного показателя при нормальном уровне психического развития ребенка. Все другие свидетельствуют об отклонении от нормы.

В программе «ДИА-ДЕФ» качественно-количественная оценка результатов диагностики представлена на основе комплекса методик для каждого возраста с 2–7 лет.

Известно, что воспитанникам с отклонениями в психофизическом развитии характерны качественно неоднородные уровни физического, речевого, познавательного и социального развития. Поэтому целевые ориентиры адаптированной образовательной программы (АОП) дошкольной образовательной организации, реализуемой с участием детей с ограниченными возможностями здоровья, должны учитывать не только возраст ребенка, но и уровень развития его личности, степень выраженности различных нарушений, а также индивидуально-типологические особенности развития ребенка [5, п. 2.5].

Это положение определило основные подходы к разработке планируемых результатов

освоения содержания образовательных областей ФГОС ДО.

В качестве практического задания слушателям модульного курса предлагается описать планируемые результаты освоения содержания образовательных областей детьми с разными категориями отклонений (ЗПР, интеллектуальной недостаточностью, нарушениями речи, зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата).

Второй раздел модульного курса посвящен освоению технологии мониторинга индивидуального развития детей с ОВЗ. Программа «ДИА-ДЕФ» представляет педагогическую диагностику индивидуального развития детей, содержание которой разработано с учетом приоритетных направлений, определенных ФГОС ДО: «Социально-коммуникативное развитие», «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Художественно-эстетическое развитие», «Физическое развитие», а также планируемых промежуточных результатов, выделенных нами на основе содержания Примерной общеобразовательной программы дошкольного образования (пилотный вариант) «От рождения до школы» под редакцией Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой (2015) и Программы «Коррекционно-развивающее обучение и воспитание: Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта» Е. А. Екжановой, Е. А. Стребелевой (2003) (планируемые результаты разработаны и отражены в программе «Познаем ребенка» для детей с нарушениями в интеллектуальном развитии) [6; 7; 8; 9; 10].

Необходимо заметить, что в разработке содержания планируемых результатов, слушателями используются рекомендации Примерной адаптированной основной образовательной программы для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи Л. Б. Баряевой, Т. В. Волосовец, О. П. Гаврилушкиной, Г. Г. Голубевой под редакцией профессора Л. В. Лопатиной, и программы подготовки детей к школе детей с задержкой психического развития С. Г. Шевченко.

Это позволяет разработать качественно-количественную оценку наблюдений и итогов коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с ОВЗ. Форма проведения мониторинга преимущественно представляет собой

наблюдение за активностью ребенка в различные периоды пребывания в дошкольном учреждении, анализ продуктов детской деятельности рисунков, лепных поделок и т. п.

Оценку результатов по освоению содержания образовательных областей ФГОС ДО (планируемые результаты) детьми ОВЗ предлагается проводить не только на основе учета возрастных нормативов по каждому разделу образовательной области, включающей определенное количество показателей, но и уровня его самостоятельности и видов оказываемой ему помощи в обучении и воспитании. В ходе мониторинга учитывается не только «количество» оказываемой ребенку помощи, но и ее «качество», так как затруднения в обучении могут быть связаны не только с недостатками умственного развития, но и с эмоционально-волевыми особенностями воспитанника.

В ходе коллективного обсуждения в рамках модульного курса слушатели выделяют и наполняют содержанием виды психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ:

- стимулирующая (активизация собственных сил ребенка: «Подумай», «Посмотри внимательно»);

- эмоционально-регулирующая (положительная или отрицательная оценка деятельности: «Молодец», «Очень хорошо», «Ты не подумал, неверно»);

- направляющая (постановка цели, повторение инструкции, задания в более медленном темпе: «Вспомни, что надо сделать», «Послушай задание, вопрос» и т. п.);

- организующая (организация мыслительной деятельности и контроль действий ребенка: «Как можно назвать одним словом?», «Чем отличаются?» и т. п.)

- обучающая (объяснение способа выполнения задания).

Для удобства сравнения между собой количественных оценок разнородных качественных показателей образовательных областей, а также для подведения итогов по результатам освоения образовательных областей, предлагается слушателям предлагается использовать условно:

- высший оценочный балл – 3,

- низший – 1 балл,

- промежуточные значения, как результат постепенного уменьшения высшего значения

оценочного параметра – 3 балла при переходе к его низшему значению – 1 балл.

Ниже приводятся качественно-количественные характеристики показателей образовательных областей в баллах (для слушателей данные материалы предлагаются как раздаточные).

1 балл: (низкий уровень) ребенок не демонстрирует умение, или наблюдаемое качество или показатель той или иной образовательной области, либо пытается принять задание и степень выраженности того или иного качественного показателя крайне низкая, либо отмечаются слабые попытки выполнить задание, но помощь не эффективна. В процессе обучения необходима обучающая (объяснение способа выполнения задания) помощь и организующая (организация мыслительной деятельности, контроль действий ребенка).

1,5 балла: (ниже среднего уровень) ребенок демонстрирует умение или наблюдаемое качество или показатель в единичных случаях, или это носит случайный характер, необходима организующая (организация мыслительной деятельности и контроль действий ребенка) или обучающая (объяснение способа выполнения задания) помощь, либо ребенок постоянно обращается за помощью к взрослому, эффект незначителен.

2 балла: (средний уровень) ребенок демонстрирует умение, или наблюдаемое качество или показатель, но отмечаются неточности, ошибки и необходима либо направляющая (постановка цели, повторение инструкции, задания), либо организующая помощь (организация мыслительной деятельности и контроль действий ребенка) или эмоционально-регулирующая (положительная или отрицательная оценка деятельности).

3 балла – (высокий уровень) ребенок демонстрирует умение или наблюдаемое качество или показатель постоянно, отмечается высокая степень самостоятельности, успешность ребенка не зависит от особенностей ситуации, но возможно, что в некоторых случаях, необходима стимулирующая помощь «подумай» и т.п. Балльные оценки соответствуют для детей 2–7 лет, как типично развивающихся, так для детей с ОВЗ (с интеллектуальной недостаточностью).

В ходе освоения программы модульного курса необходимо обратить внимание педаго-

гов на то, что показатели образовательных областей, которые оценены в 1 и 1,5 балла являются основанием для включения их в индивидуальный план работы с воспитанником, и обосновывают содержание рекомендаций по организации процесса взаимодействия педагога с ребенком. В данном случае это могут быть следующие рекомендации:

– при затруднениях ребенка использовать обучающую помощь, т. е. подробно объяснять способы выполнения задания;

– обратить внимание на развитие умения ставить цель, выполнять работу до конца и осуществлять контроль действий ребенка, по возможности повторять задание, словесную инструкцию в более медленном темпе;

– чаще применять эмоционально-регулирующую помощь, а именно положительную или отрицательную оценку деятельности ребенка: «Молодец», «Очень хорошо, постаралась», «Ты не подумала, неверно».

Результаты наблюдений необходимо доводить до сведения родителей, это помогает привлечь их к решению тех или иных трудностей в воспитании и обучении детей с ОВЗ.

Третий раздел программы модульного курса посвящен изучению технологии мониторинга динамики развития детей, их успешности в освоении содержания адаптированной образовательной программы дошкольного образования.

Известно, что в конце учебного года проводится изучение итогов обучения и воспитания. Это позволяет дать оценку индивидуального развития воспитанников с ОВЗ, связать с оценкой эффективности коррекционно-развивающих воздействий и выявить перспективы и возможности развития каждого ребенка и оптимизировать работу с воспитанниками группы на следующий учебный год.

Динамика развития ребенка с ОВЗ зависит от: выраженности нарушения; объема нарушений (их локальности или тотальности, системности); механизма, причин нарушений психической деятельности. Но данные критерии учитываются педагогами группы при разработке содержания индивидуального перспективного плана работы с ребенком в начале учебного года, на основании итогов психолого-педагогической диагностики, позволяющих выявить уровень возможного освоения образовательной программы.

Учитель-дефектолог (ответственный за коррекционную работу на группе) совместно с воспитателями группы, музыкальным руководителем и физ. инструктором осуществляет анализ итогов освоения содержания образовательных областей (май), и заполняют карты индивидуального развития воспитанников группы.

Для выявления вида динамики развития ребенка в программе «Познаём ребенка» выделены 2 раздела, содержание которых обсуждается в ходе работы со слушателями.

Первый раздел – это результат освоения содержания АОП (образовательные области «Социально-коммуникативное», «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Художественно-эстетическое развитие», «Физическое развитие» максимальная сумма баллов – 15).

Второй раздел – это показатели динамики:

1) устойчивость, активность и самостоятельность познавательных интересов ребенка;

2) умение воспроизводить учебный материал полно и точно осознанно и произвольно строить речевое высказывание;

3) умение сосредоточенно и увлеченно работать (устойчивость внимания, и его сохранность в течение занятия);

4) умение спланировать свою деятельность и подбирать необходимые средства, определять последовательность действий, видеть и исправлять ошибки в работе (самоконтроль);

5) особенности речевой регуляции (планирования) деятельности;

6) целенаправленность деятельности, умение работать по показу, образцу, словесной инструкции;

7) работоспособность;

8) особенности коммуникативных навыков, социальная компетентность (общение со взрослым);

9) особенности коммуникативных навыков социальная компетентность (общение со сверстником);

10) обучаемость.

Оценивание каждого показателя осуществляется в баллах, используя качественно-количественные оценки показателей диагностики, которые приведены выше, с учетом возрастных нормативов. Максимальное количество баллов по второму разделу составляет 30 баллов.

Результаты первого и второго разделов позволяют определить вид динамики. Это может быть положительная, относительно положительная, отрицательная, незначительная, волнообразная, избирательная динамика и др.

Для изучения слушателям модульного курса предоставляются описания возможных видов динамики:

Положительная динамика: высокий уровень (от 100 до 93%; от 45 до 42 баллов). Предполагается высокий уровень освоения ребенком содержания образовательной программы в соответствии с его возможностями, а также значительный рост самостоятельности в различных видах деятельности, его коммуникативной и социальной компетенции.

Положительная динамика: средний уровень (от 91 до 77,7%; от 41 до 35 баллов). Предполагается хороший уровень усвоения содержания образовательной программы, рост самостоятельности, но возможны незначительные трудности организации собственной деятельности, актуализации имеющихся знаний, замедленный темп усвоения знаний, умений и навыков и их непрочность.

Относительно положительная динамика: ниже среднего уровень (от 75,5 до 64%; от 34 до 29 баллов). Предполагается удовлетворительный уровень освоения образовательной программы. Характерно длительное время усвоения знаний, умений и навыков, правил поведения. Бедность, отрывочность, бессистемность знаний и представлений об окружающем, низкая обучаемость, а также трудности переноса усвоенных знаний, опыта общения в практику реальных жизненных ситуаций.

Незначительная динамика: низкий уровень (от 62 до 33,3%; от 28 до 15 баллов). Предполагается неудовлетворительный уровень освоения образовательной программы. Данные результаты могут быть обусловлены либо грубой степенью недостаточности обучаемости, либо частыми соматическими заболеваниями ребенка, либо наличием неблагоприятных психосоциальных условий воспитания ребенка в семье, а также неправильно подобранными методами и приемами работы с ребенком специалистами учреждения. Возможен рост конфликтности, агрессивности ребенка, появление неадекватных поступков в поведении.

Отрицательная динамика развития. Предполагается невозможность ребенка осваивать содержание разделов всех видов программ, а также резкое снижение интереса, работоспособности, продуктивности ребенка, обучаемости, его успешности во всех видах детской деятельности, росте конфликтности, агрессивности ребенка, появление неадекватных поступков в поведении.

Данные результаты возможны как следствие наследственно-обусловленных заболеваний или черепно-мозговых травм, что предполагает необходимое дополнительное комплексное обследование ребенка и корректировку методов обучения и воспитания ребенка и содержания индивидуальной программы сопровождения его развития.

Волнообразная динамика развития. Предполагается скачкообразное, неравномерное освоение содержания разделов всех видов программ во времени. Возможно вследствие высокой утомляемости или астенизации, эпизодов, невропатии, неврозоподобной симптоматики, неблагоприятных социальных условий и других причин, обуславливающих в итоге незначительную продуктивность и успешность ребенка во всех видах детской деятельности, трудности в общении со сверстниками и взрослыми.

Избирательная динамика развития. Предполагается хороший или достаточный уровень успешности ребенка в одних видах деятельности и неудовлетворительный уровень освоения того или иного раздела образовательной программы. Возможно, вследствие специфических и индивидуальных особенностей эмоционально-волевой и личностной сферы ребенка, его интересов, наклонностей и способностей (РДА или др.). Данный подход позволяет выявить причины трудностей ребенка в освоении образовательной программы, учесть его потребности и возможности к самостоятельному развитию и на этой основе осуществить максимальную индивидуализацию обучения и воспитания в условиях дошкольной образовательной организации.

Считаем, что использование математической обработки результатов педагогической диагностики позволит педагогам выстроить индивидуальную траекторию развития ребенка, связать с оценкой эффективности коррекционно-

развивающих воздействий на основе анализа его достижений планируемых промежуточных результатов, обеспечить хранение и сравнение результатов каждого ребенка и своевременно оптимизировать коррекционно-развивающую работу на группе дошкольной образовательной организации в условиях реализации ФГОС ДО.

В случаях низкого уровня освоения содержания образовательных областей, либо невозможности комплексного освоения воспитанником содержания программы из-за тяжести физических и (или) психических нарушений, подтвержденных в установленном порядке психолого-медико-педагогической комиссией или психолого-медико-педагогическим консилиумом учреждения, содержание плана коррекционно-развивающей работы с ребенком формируется с использованием планируемых результатов для детей с интеллектуальной недостаточностью, что предусмотрено программой «ДИА-ДЕФ», либо с акцентом на социализацию воспитанника и формирование практических-ориентированных навыков.

Таким образом, реализация программы модульного курса способствует совершенствованию и (или) получению новой компетенции педагогами, необходимой для профессиональной деятельности, и повышению профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации:

- знание и владение методами диагностики детей раннего и дошкольного возраста;
- владение технологиями проектирования индивидуального плана работы на основе диагностического изучения развития ребенка и выявления его особых образовательных потребностей;
- умение обеспечивать оценку индивидуального развития детей с ОВЗ в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования;
- оказание квалифицированной консультативной помощи участникам образовательного процесса и членам семьи ребенка с ОВЗ;
- способность к формулировке обоснованных психолого-педагогических рекомендаций для специалистов дошкольной образовательной организации и родителям ребенка с ОВЗ.

Библиографический список:

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г.

№ 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (зарегистрирован Минюстом России 14 ноября 2013 г., регистрационный № 30384) // Интернет-портал «Российской газеты» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 23.12.2016).

2. Навигатор образовательных программ дошкольного образования : Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Л. Б. Баряева, Т. В. Волосовец, О. П. Гаврилушкина, Г. Г. Голубева и др. ; под ред. профессора Л. В. Лопатиной. – СПб, 2014. – 386 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://Navigator.firo.ru>. (дата обращения: 23.12.2016).

3. Лаврова Г. Н. Организация системы мониторинга в специальном (коррекционном) образовании в условиях введения ФГТ : методические рекомендации / Г. Н. Лаврова. – Челябинск : Цицеро, 2012. – 160 с.

4. Левченко И. Ю. Психологическое изучение детей с нарушениями развития / И. Ю. Левченко, Н. А. Киселева. – М. : Книголюб, 2008. – 160 с.

5. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/POOP_DO.pdf. (дата обращения: 23.12.2016).

6. Екжанова Е. А. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями интеллекта. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. – М. : Просвещение, 2003. – 272 с.

7. Яковлева Г. В. Реализация проблемы проектирования внутренней системы оценки качества образования в ДОУ средствами дополнительных профессиональных программ / Г. В. Яковлева // Научное обеспечение системы повышения качества квалификации кадров. – 2015. – № 3 (24). – С. 9–12.

8. Организация и содержание диагностической и коррекционно-развивающей работы с дошкольниками, имеющими отклонения в развитии / ред.-сост. Г. Н. Лаврова, В. Я. Салахова. – Челябинск : Издательство ИИУМЦ «Образование», 2007. – 329 с.

9. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного обра-

зования (пилотный вариант) / под редакцией Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. – 3 изд., испр. и доп. – М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. – 368 с.

10. Программа. Подготовка детей к школе детей с задержкой психического развития. Книга 1, 2 / под общей ред. С. Г. Шевченко (Программы и методические материалы). – М. : Школьная Пресса, 2005. – 96 с. (Программы имеют гриф «Допущены Министерством образования РФ», включены в Федеральный перечень учебников, учебно-методических и методических изданий).

References:

1. Ministry of Education and Science of the Russian Federation from 10/17/2013, N 1155 “About approval of the federal state educational standards of preschool education” (registered by Ministry of Justice of Russia 11/14/2013, Registration number 30384) [Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 10/17/2013, N 1155 “Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya”] // Internet portal “Rossiyskaya Gazeta” [Web resource]. Access mode: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (accessed date: 12/23/2016).

2. Navigator of educational programs of preschool education / Approximate adapted basic education program for preschool children with severe speech disorders [Navigator obrazovatel'nyh programm doshkol'nogo obrazovaniya / Primernaja adaptirovannaja osnovnaja obrazovatel'naja programma dlja doshkol'nikov s tzhzhelymi narushenijami rechi] / L. B. Baryayeva, T. V. Volosovets, O. P. Gavrilushkin, G. G. Golubeva, etc.; ed. by Professor L. Lopatin, St. Petersburg, 2014. 386 p. [Web resource]. Access mode: <http://Navigator.firo.ru> (accessed date: 12/23/2016).

3. Lavrov G. N. Organization of monitoring system in a special (correctional) education within adoption of the Federal Government Requirements. Guidelines / [Organizacija sistemy monitoringa v special'nom (korrekcionnom) obrazovanii v uslovijah vvedeniya FGT. Metodicheskie rekomendacii] G. N. Lavrov, Chelyabinsk : Cicero, 2012. 160 p.

4. Levchenko I. Y., Kiselyova N. A. The psychological study of children with developmental disorders [Psihologicheskoe izuchenie detej s na-

rushenijami razvitija] / I. Y. Levchenko, M. : “Knigolyub” Publishing House, 2008. 160 p.

5. *Exemplary basic educational program of preschool education* [Primernaja osnovnaja obrazovatel'naja programma doshkol'nogo obrazovaniya] [Web resource]. Access mode: firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/POOP_DO.pdf (accessed date: 12/23/2016).

6. Ekzhanova E. A., Strebeleva E. A. *Program of preschool educational institutions compensating for children with intellectual disabilities. Correction and Development Training and Education* [Programma doshkol'nyh obrazovatel'nyh uchrezhdenij kompensirujushhego vida dlja detej s narushenijami intellekta. Korrekcionno-razvivajushhee obuchenie i vospitanie] / E. A. Ekzhanova, E. A. Strebeleva, M. : Prosveshhenie, 2003. 272 p.

7. Yakovleva G. V. *Implementation problems of designing of internal quality assessment system of PEI by additional professional programs* / G. V. Yakovleva // Scientific support of a system of advanced training, 2015, N 3 (24), pp. 9–12.

8. *The organization and content of diagnostic and corrective-developing work with preschool*

children with developmental disorders [Organizacija i sodержanie diagnosticheskoj i korrekcionno-razvivajushhej raboty s doshkol'nikami, imejushimi otklonenija v razvitii] / ed. by G. N. Lavrova, V. Y. Salakhova, Chelyabinsk : Publisher IPEMC “Education”, 2007. 329 p.

9. *From birth to school. An exemplary educational program of preschool education (pilot version)* [Ot rozhdenija do shkoly. Primernaja obshheobrazovatel'naja programma doshkol'nogo obrazovaniya (pilotnyj variant)] / edited by N. E. Veraksa, T. S. Komarova, M. A. Vasileva, M. : MOZAIKA-SINTEZ, 2014. 368 p.

10. *Program. Training children for school of children with mental retardation. Book 1, 2* / Under the general editorship [Programma. Podgotovka detej k shkole detej s zaderzhkoj psihičeskogo razvitija], S. G. Shevchenko (Programs and training materials). M. : School Press, 2005. 96 p. (Programs are classified as “Approved by the Ministry of Education of the Russian Federation”, included in the federal list of textbooks, educational and methodical editions).

Исследования молодых ученых

УДК 378.091.398

Повышение квалификации учителей основ религиозных культур и светской этики в процессе использования дистанционной системы обучения

С. В. Трофимова

The professional development of teachers of religious cultures bases and secular ethics in the use of remote training system

S. V. Trofimova

Аннотация. В статье представлен опыт повышения квалификации учителей основ религиозных культур и светской этики средствами дистанционной системы. Автор дает характеристику тем формам работы, которые целесообразно использовать в практике организации и проведения курсов по дополнительной профессиональной программе повышения квалификации «Теория и практика преподавания основ религиозных культур и светской этики с учетом требований ФГОС ОО». В статье сделан акцент на системе контроля знаний, полученных учителями в ходе освоения материала о комплексном учебном курсе «Основы религиозных культур и светской этики». Дан анализ результатов оценки выполнения итоговой работы слушателями курсов. В ходе соотносительного анализа оценки выполнения итоговых работ слушателями очной и заочной (дистанционной) форм обучения определена необходимость в прохождении стажировки на базе общеобразовательных организаций после обучения по ДПП ПК в дистанционной форме.

Abstract. The article presents the experience of teacher's advanced training foundations of religious cultures and secular ethics in the use of remote system. The author gives characteristic of those forms of work that are appropriate to use in the practice of organizing and carrying out

courses for additional professional training program "Theory and practice of teaching fundamentals of religious cultures and secular ethics with the requirements of the Federal State Educational Standard of General Education". The article focuses on the control system of knowledge gained by teachers during the learning of complex educational course "Basics of religious cultures and secular ethics". The analyses of results evaluation final paper by course students are presented. The course of the correlative analysis assessing the performance of final projects students full-time and part-time (distance) forms of education determined the need for internship on the basis of educational institutions after the training at the additional professional advanced training programs in the online form.

Ключевые слова: повышение квалификации; религиозные культуры; светская этика; поликультурный, когнитивный, технологический, коммуникативный критерии.

Keywords: advanced training; religious culture; secular ethics; multicultural, cognitive, technological, communicative criteria.

В федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования представлена предметная область «Основы религиозных культур и светской этики» [1],

для реализации которой в 4 классе разработан новый предмет – комплексный учебный курс «Основы религиозных культур и светской этики» (далее курс ОРКСЭ) [2]. Преподавание учебного курса ОРКСЭ с 1 сентября 2012/2013 учебного года осуществляется во всех государственных и муниципальных общеобразовательных организациях в соответствии с нормами законодательства Российской Федерации.

В соответствии с профессиональным стандартом педагога первоочередной в этой связи становится задача подготовить учителей к преподаванию нового предмета [3]. На момент введения комплексного учебного курса ОРКСЭ с целью подготовки учителей регулярно проводились курсы повышения квалификации. Так, на базе КРИПКиПРО в 2012/2013 уч. году обучено 927 учителей комплексного учебного курса ОРКСЭ по дополнительной профессиональной программе повышения квалификации «Теория и практика духовно-нравственного воспитания в условиях реализации требований ФГОС общего образования» (далее – Программа) на 72 или 144 часа. Количество учителей, прошедших курсы повышения квалификации и ведущих данный предмет в 2012/2013 учебном году, составило 776 человек.

С 2013/2014 учебного года количество слушателей по данной Программе уменьшилось в три раза и составило 300–350 человек в год.

На протяжении последующих лет количество обучающихся по Программе не сокращалось, что свидетельствует о постоянном интересе педагогической общественности к предмету ОРКСЭ и потребности учительской общественности в обучении по данному направлению.

В Кемеровской области к преподаванию учебного курса ОРКСЭ привлекаются различные специалисты: учителя начальных классов (396 человек), учителя истории и обществознания (105 человек), учителя русского языка и литературы (88 человек), а также учителя других предметов (МХК, музыка, изобразительное искусство и т.д.) всего 188 человек. 75% от общего числа преподавателей ОРКСЭ реализуют (преподают) 2 и более модулей курса. Большинство из них в течение года повышают свою квалификацию, в том числе и по основному для себя предмету. В этой связи встает вопрос о том, как сделать курсы повышения квалифика-

ции доступными и своевременными для всех категорий учителей.

Приоритетной в этой связи становится деятельность по разработке дополнительных профессиональных программ повышения квалификации, которые возможно реализовывать в дистанционном режиме.

Систему дистанционного образования мы рассматриваем в контексте современных информационных технологий. Исходя из этого, дистанционные образовательные технологии – это образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном взаимодействии обучающихся и педагогических работников [4, с. 5].

Таким образом, дистанционным является обучение с использованием дистанционных образовательных технологий. К характерным чертам дистанционного обучения относятся гибкость, модульность, специализированные средства и контроль качества обучения.

Для обеспечения педагогической эффективности проектируемой системы дистанционного образования реализуются как классические, так и специфические принципы дидактики: интерактивность, потенциальная избыточность учебной информации, нелинейность информационных структур и процессов, комбинированное использование реальных форм обучения, комплексное использование средств мультимедиа. Целью дистанционного обучения является предоставление учителям возможности освоения дополнительных образовательных программ повышения квалификации. Образовательный процесс с использованием дистанционного обучения приобретает новое качество, что положительно сказывается на его эффективности в целом. Но в основном практика использования дистанционных технологий носит фрагментарный характер, что обуславливает необходимость формирования комплексного подхода к построению системы дистанционного обучения. В соответствии с целью основными элементами модели дистанционного обучения являются (рис. 1):

– участники дистанционного обучения: кураторы, преподаватели, слушатели, служба технической поддержки;

– контроль качества: тестирования, практики;

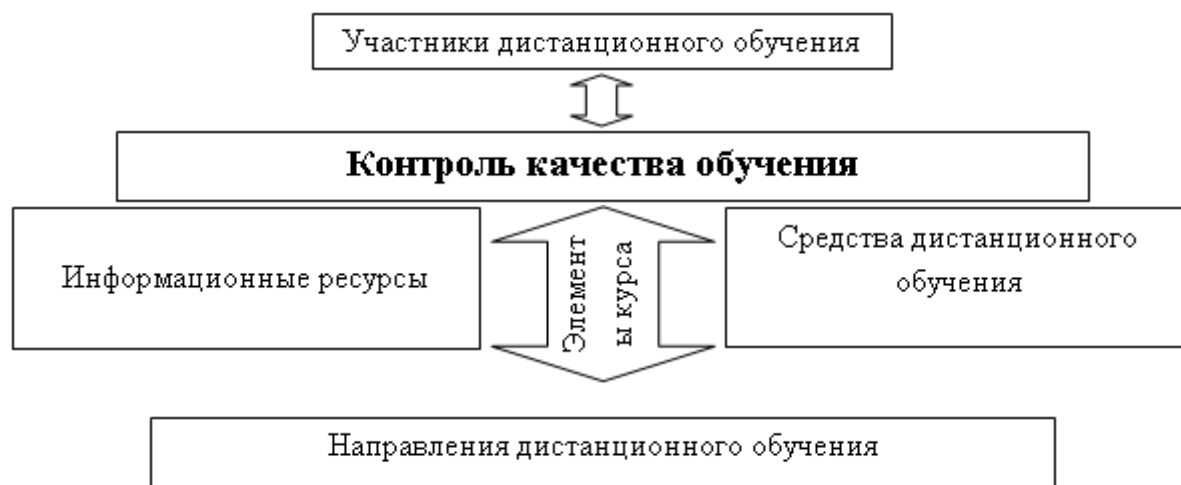


Рис. 1. Модель дистанционного обучения

- элементы курса: семинары, лекции, практические занятия;
- информационные ресурсы: видеофильмы, презентации, статьи, книги;
- средства дистанционного обучения: кадровое обеспечение, информационно-методическое обеспечение, материально-техническое и финансовое обеспечение;
- направления дистанционного обучения: основы религиозных культур и светской этики, духовно-нравственное воспитание, основы духовно-нравственной культуры народов России.

Опытная эксплуатация данной модели осуществлялась в процессе реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации:

- «Теория и практика преподавания основ религиозных культур и светской этики с учетом требований ФГОС общего образования» (72 часа);
- «Теория и практика духовно-нравственного развития и воспитания в условиях реализации ФГОС общего образования» (120 часов).

В рамках данной статьи остановимся на опыте реализации дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Теория и практика преподавания основ религиозных культур и светской этики с учетом требований ФГОС общего образования» в дистанционном режиме.

Тематика и содержание лекций и практических занятий, проводимых дистанционно, идентичны очным.

Общие модули «Государственная политика в области российского образования. Особенности ФГОС ОО» и «Психолого-педагогическое сопровождение преподавания курса ОРКСЭ в соответствии с требованиями ФГОС ОО» раскрывают содержание нормативной правовой базы преподавания курса ОРКСЭ, основные требования ФГОС к реализации программ духовно-нравственной направленности, возрастные психологические особенности развития младшего школьника и младшего подростка, психолого-педагогические аспекты духовно-нравственного развития школьника.

Модуль, раскрывающий содержание и методики преподавания курса ОРКСЭ в соответствии с требованиями ФГОС ОО, содержит темы о вероучениях, нравственной, художественной культуре мировых религий, основных положениях этического учения.

В практико-ориентированном модуле рассматриваются особенности изучения курса ОРКСЭ через диалог культур, освоения традиций многонационального народа России, использования метода проектирования на уроках основ религиозных культур и светской этики.

В отдельную тему вынесен вопрос оценивания результатов обучения основам религиозных культур и светской этики.

При организации дистанционных курсов встает вопрос о подборе альтернативных очным форм работы.

Так, лекции в дистанционной системе – это тексты в формате word и powerpoint с вопросами для самоконтроля. Каждая лекционная тема

выносятся на обсуждение в рамках вебинаров, которые в ходе курсов проводятся 2–3 раза. Возникшие у слушателей вопросы обсуждаются на форумах, которые организуются после изучения каждой темы.

Сложнее с организацией в дистанционной системе практических занятий. Чем можно заменить очное непосредственное общение преподавателя с учителями и учителей между собой? Первоочередным является выполнение практических заданий, которые слушатели отправляют на проверку преподавателю и получают комментарии о качестве их выполнения. Эти же выполненные задания затем размещаются в итоговой работе.

В качестве примера приведем задание к теме «Применение интерактивных форм обучения на уроках ОРКСЭ». Слушателю предлагается выбрать одно задание в зависимости от жанра составляемой им итоговой работы. Примеры заданий приведены в таблице 1.

Вариативность задания позволяет выполнить работу учителю разного уровня подготовленности. Учителя, впервые проходящие курсы повышения квалификации по ОРКСЭ, выбирают задания реферативного типа. Педагоги, имеющие опыт преподавания основ религиозных культур и светской этики, в качестве практической работы представляют методические разработки уроков, рабочие программы.

Исходя из требований к содержанию практических заданий оформляется и итоговая работа. На дистанционных курсах итоговая работа

состоит из пяти глав, соответствующих практическим заданиям, введения, заключения и списка литературы. Главы (практические задания) «Психолого-педагогические аспекты духовно-нравственного развития младшего школьника», «Освоение традиций многонационального народа России», «Изучение основ светской этики в начальной школе» предполагают демонстрацию слушателем общих принципов преподавания основ религиозных культур и светской этики в школе.

Главы (практические задания) «Применение интерактивных форм обучения на уроках ОРКСЭ», «Современные методы оценивания достижений обучающимися результатов образования в процессе изучения основ религиозных культур и светской этики» содержат педагогические разработки учителя.

Таким образом, уже на уровне структуры итоговой работы видно, что результаты освоения ДПК ПК «Теория и практика преподавания основ религиозных культур и светской этики с учетом требований ФГОС ОО» будут оценены с точки зрения теории и практики вопроса.

Защита итоговой работы также осуществляется в дистанционной системе и состоит из трех этапов:

1 этап – работы размещаются в дистанционной системе;

2 этап – каждому слушателю курсов здесь же в дистанционной системе предлагается оценить две другие работы;

Таблица 1

Примеры заданий к теме «Применение интерактивных форм обучения на уроках ОРКСЭ»

Жанр	Задание	Объем работы
Реферат	Составить параграф реферата по применению интерактивных форм обучения в педагогической практике, в том числе на уроках ОРКСЭ	5–10 стр.
Методическая разработка	Разработать конспект урока по ОРКСЭ	5–10 стр.
Проект программы	Разработать тематический план или содержание рабочей программы по ОРКСЭ	5–10 стр.
Обобщение и описание опыта работы	Описать опыт применения интерактивных форм обучения в контексте опыта работы по реализуемому вами направлению	5–10 стр.
Эссе	Обосновать использование интерактивных форм обучения на уроках основ религиозных культур и светской этики	2–3 стр.

3 этап – получение экспертной оценки и комментариев на работу от преподавателя курсов.

Особое место в системе дистанционного обучения отводится контролю качества. С целью повышения качества проведения итоговой аттестации в дистанционном режиме необходимы критерии. Для оценки деятельности слушателей курсов

по ОРКСЭ предлагаются четыре критерия: поликультурный, когнитивный, технологический, коммуникативный [5]. Каждый критерий содержит один-два показателя. Критерии и показатели оценки освоения ДПК ПК «Теория и практика преподавания основ религиозных культур и светской этики с учетом требований ФГОС ОО» представлены в таблице 2.

Таблица 2

Критерии и показатели оценки освоения ДПК ПК «Теория и практика преподавания основ религиозных культур и светской этики с учетом требований ФГОС ОО»

Критерии	Показатели	Баллы
Поликультурный	Способность понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества	1–5
Когнитивный	Способность реализовывать учебные программы	1–5
Технологический	Способность использовать нормативные правовые документы в своей деятельности	1–5
	Способность применять современные методы диагностирования достижений обучающихся и воспитанников, осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации обучающихся	1–5
Коммуникативный	Способность выявлять и использовать возможности региональной культурной образовательной среды для организации культурно–просветительской деятельности	1–5

Таблица 3

Результаты освоения дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Теория и практика преподавания основ религиозных культур и светской этики с учетом требований ФГОС ОО»

Критерии	Показатели	Уровни освоения ДПП ПК в дистанционной форме			Уровни освоения ДПП ПК в очной форме		
		высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий
Поликультурный	Способность понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества	88	12	0	98	2	0
Когнитивный	Способность реализовывать учебные программы	76	16	8	70	22	8
Технологический	Способность использовать нормативные правовые документы в своей деятельности	54	35	11	57	38	11

Критерии	Показатели	Уровни освоения ДПП ПК в дистанционной форме			Уровни освоения ДПП ПК в очной форме		
		высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий
	Способность применять современные методы диагностирования достижений обучающихся и воспитанников, осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации обучающихся	87	11	2	80	18	2
Коммуникативный	Способность выявлять и использовать возможности региональной культурной образовательной среды для организации культурно-просветительской деятельности	75	25	0	82	18	0

Возможности мобильных устройств в современном образовательном процессе многогранны, рассмотрим некоторые из них, которые целесообразно применять при курсовой подготовке слушателей на курсах повышения квалификации [4].

Первое направление – это так называемый Internrt of Everything, буквальный перевод этой идеи «Интернет всего», появилось как идея «умного дома» и успешно переносится сегодня в образовательные организации на урок. Мобильное устройство становится манипулятором всех образовательных действий:

- контроль и запуск электронных приложений, учебников, пособий, практикумов, которые необходимы для развития урока;

- работа с другими гаджетами, такими как интерактивная доска, мультимедиа установка, принтер, роботы и т. д.;

- организация образовательно пространства на творческих минутах урока: подключение музыки, показ видеоролика, контроль микрофона и т. д.

Данное направление используется уже сейчас на занятиях с преподавателями разных предметов, при организации образовательной деятельности: организация лекционного и практического этапа занятия, работа с интеллект-картами, применение игровых технологий, типа организация интеллектуального веб-квеста, контроль знаний и немедленное получение анализа знаний. Вторым направлением

совершенствования мобильных устройств можно считать развитие функциональных возможностей голосовых помощников. Проблему «занятых рук» предлагается решить с помощью технологии быстрого запуска предустановленного голосового ассистента. Программа стартует, когда пользователь произносит вслух кодовую фразу.

Максимально возможное количество баллов в ходе итоговой аттестации – 100. Общая оценка рассчитывается по формуле:

$$O = (C1 + C2) + П + А, (1)$$

где O – общая оценка, C – оценка сокурсников, П – оценка преподавателя, А – активность слушателя курсов.

Результативность освоения Программы определяется следующим образом:

65 баллов и более – высокий уровень;

от 65 до 35 – средний уровень;

от 34 баллов – низкий уровень.

Оценка итоговой работы осуществляется по пятибалльной системе, где:

5 – очень высокая степень владения материалом. Она прослеживается на протяжении всей работы, является устойчивой, полностью соответствует требованиям, предъявляемым к учителям ОРКСЭ.

4 – высокая степень владения материалом. Она прослеживается в 4-х главах работы. Иногда возникают случаи несоответствия требованиям, предъявляемым к учителям ОРКСЭ.

3 – средняя степень владения материалом. Она прослеживается в 3-х главах работы. Часто

возникают случаи несоответствия требованиям, предъявляемым к учителям ОРКСЭ.

2 – слабая степень владения материалом. Она прослеживается в 2-х главах работы. Очень часто возникают случаи несоответствия требованиям, предъявляемым к учителям ОРКСЭ.

1 – педагог очень слабо владеет материалом. В соответствии с требованиями, предъявляемыми к работам данного типа, выполнена 1 глава работы.

Оценка освоения Программы по критериям, представленным в таблице 2 и рассчитанным по формуле (1), осуществлялась в течение 2015–2016 года. Результаты приведены в таблице 3.

Выше приведены результаты оценивания освоения ДПП ПК «Теория и практика преподавания основ религиозных культур и светской этики с учетом требований ФГОС ОО» за 2015/2016 уч. год. Результаты оценивания показали, что слушатели в итоговых работах демонстрируют высокий уровень значения культуры как формы человеческого существования, способностей применять современные методы диагностирования достижений обучающихся. Ниже оценены способности реализовывать учебные программы, использовать нормативные документы, выявлять и использовать возможности региональной культурной образовательной среды. По вопросам, вызвавшим затруднения у слушателей курсов ПК, были проведены онлайн-консультации.

Из таблицы 3 также видно, что результаты оценивания освоения ДПП ПК в дистанционной и очной форме схожи. Несколько выше результативность по таким показателям, как способность выявлять и использовать возможности региональной культурной образовательной среды для организации культурно-просветительской деятельности, а также способность понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества.

Для развития данных способностей слушателям курсов ПК по основам религиозных культур и светской этики предоставлена возможность пройти стажировку по дополнительной профессиональной программе повышения квалификации «Современные аспекты деятельности учителя по осуществлению духовно-

нравственного образования обучающихся с учетом требований ФГОС ОО».

Дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Теория и практика преподавания основ религиозных культур и светской этики» реализуется в дистанционном режиме с 2014/2015 уч. года. За это время подходы к организации и проведению дистанционных курсов претерпели существенные изменения: увеличено количество вебинаров, скорректированы формулировки практических заданий и др.

В результате повысились качественные показатели выполнения итоговых работ и в целом активность учителей на форуме при обсуждении сложных вопросов преподавания ОРКСЭ, а также своей работы в дистанционной системе.

Среди основных проблем дидактики дистанционного образования О. П. Околелов [5, с. 10] определяет: особенности учения как вида деятельности человека в системах дистанционного образования; психолого-педагогические и физиологические факторы; специфические принципы дидактики дистанционного образования; дидактические условия проектирования технологий дистанционного обучения; дидактические требования к учебным материалам для систем дистанционного образования. Систематичное отслеживание результатов по единым критериям и оценка качества освоения ДПП ПК «Теория и практика преподавания основ религиозных культур и светской этики с учетом требований ФГОС ОО» позволяют решать проблемы дидактики дистанционного обучения. В результате учителя ОРКСЭ повышают квалификацию своевременно, с учетом индивидуально-личностных потребностей [6].

Библиографический список:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 06 октября 2009 г. № 373 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=142304#1> (дата обращения: 20.09.2016).

2. Основы религиозных культур и светской этики. Программы общеобразовательных учреждений, 4–5 класс / А. Я. Данилюк. – М.: Просвещение, 2010. – 24 с.

3. 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) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70435556/#ixzz3CEHHUe8z> (дата обращения: 20.09.2016).

4. Екимова М. А. Методическое руководство по разработке электронного учебно-методического обеспечения в системе дистанционного обучения Moodle / М. А. Екимова // Частное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Омская юридическая академия». – Омск : Омская юридическая академия, 2015.

5. Арещенко С. В. Оценка уровня профессиональной компетентности учителя основ религиозных культур и светской этики / С. В. Арещенко // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2014. – № 2 (19). – С. 12–19.

6. Околелов О. П. Дидактика дистанционного образования / О. П. Околелов. – М. : Директ-Медиа, 2013.

References:

1. *Federal state educational standard of primary education* (approved by Order of the Russian Ministry of October 6, 2009 N 373) [Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshhego obrazovanija] [Web resource]. Access mode: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70435556/#ixzz3CEHHUe8z> (accessed date: 20/09/2016).

2. *Basis of religious cultures and secular ethics*. Programme of educational institutions,

4–5 grades [Osnovy religioznych kul'tur i svetskoj jetiki. Programmy obshheobrazovatel'nyh uchrezhdenij 4–5 klass] / A. Y. Danyluk, M. : Prosveshhenie, 2010. 24 p.

3. Professional standards of teacher (pedagogical activity in preschool, primary general, basic general, secondary general education) (tutor, teacher) (approved by Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation from October 18, 2013 N 544n) [Professional'nyj standart pedagoga (pedagogicheskaja dejatel'nost' v doshkol'nom, nachal'nom obshhem, osnovnom obshhem obrazovanii) (vospitatel', uchitel')] [Web resource]. Access mode: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70435556/#ixzz3CEHHUe8z> (accessed date: 20/09/2016).

4. Ekimov M. A. *Methodical guidance of the development of electronic educational-methodical software in system of Moodle remote training* [Metodicheskoe rukovodstvo po razrabotke jelektronnogo uchebno-metodicheskogo obespechenija v sisteme distancionnogo obucheniya Moodle] / M. A. Ekimova // Private educational institution of higher professional education “Omsk Law Academy”, Omsk : Omsk Academy of Law, 2015.

5. Arshenko S. V. *Evaluation of professional competence of teachers of the basics of religious cultures and secular ethics* [Ocenka urovnja professional'noj kompetentnosti uchitelja osnov religioznych kul'tur i svetskoj jetiki] / S. V. Arshenko // Scientific support of a system of advanced training, 2014, N 2 (19), pp. 12–19.

6. Okolelov O. P. *Didactics of distance education* [Didaktika distancionnogo obrazovanija]. M. : Direkt-Media, 2013.

Современная школа

УДК 372.881.111.1

Методическая грамотность как часть профессиональной компетентности учителя иностранного языка

С. В. Тетина

Methodical literacy as part of professional competence of the teacher of a foreign language

S. V. Tetina

Аннотация. Профессиональная компетентность учителя иностранного языка наиболее востребована именно сейчас, в преддверии введения иностранного языка как обязательного предмета единого государственного экзамена за курс среднего общего образования. В статье рассматривается методическая грамотность учителя иностранного языка, которая проявляется, в частности в организации образовательного процесса, выборе актуальных учебно-методических комплексов и аутентичных зарубежных пособий. В качестве элементов методической грамотности представлены в данной статье вопросы адаптивности речи учителя и соотношения родного и иностранного языка в иноязычном обучении. Автор статьи акцентирует внимание на функциях учителя иностранного языка на уроке и подчеркивает о необходимости владения терминологией по методике преподавания иностранного языка. Для проверки методической грамотности учителей английского языка предлагается Кембриджский экзамен.

Abstract. Professional competence of the teacher of a foreign language is most demanded right now, in anticipation of entering of a foreign language as obligatory subject of the Russian state exams for a rate of the secondary general education. Methodical literacy of the teacher of a foreign

language which is shown, in particular in the organization of educational process, the choice of urgent educational and methodical complexes and authentic foreign benefits is considered. As elements of methodical literacy questions of adaptability of the speech of the teacher and a ratio of a native and foreign language in foreign-language training are provided in this article. The author of article focuses attention on functions of the teacher of a foreign language at a lesson and emphasizes about need of ownership of terminology by a technique of teaching a foreign language. For check of methodical literacy of English teachers the Cambridge exam is offered.

Ключевые слова: методическая грамотность, иностранный язык, Кембриджский экзамен.

Keywords: methodical literacy, foreign language, Cambridge exam.

История методики преподавания иностранных языков за рубежом и в нашей стране, появление новых методов обучения в современной российской школе тесным образом связаны с новыми тенденциями в лингвистике, психологии и педагогике. Рассмотрение методики обучения иностранным языкам как педагогической науки было бы неполным, если бы мы не раскрыли вопрос об основном объекте этой нау-

ки – учебном предмете «Иностранный язык». Принципиальное отличие языковой группы предметов от других предметов в том, что языковые знания важны не сами по себе, а лишь как средство формирования умения получать или сообщать информацию с помощью изучаемого языка. Родной и иностранный языки как учебные предметы отличаются от других учебных дисциплин (основ наук) не только тем, что их целью является формирование коммуникативных умений. Прежде всего, они выступают как цель, и как средство обучения. Другая особенность языковых дисциплин состоит в том, что они беспредметны [1]. Основная функция методики как науки состоит в интерпретации, объяснении и понимании конкретных фактов реальной образовательной практики по предмету «иностранный язык» в контексте ФГОС общего образования и в преддверии введения профессиональных стандартов педагога. Учителя иностранного языка образовательных организаций сталкиваются с проблемой целевого характера (зачем обучать?), содержательного наполнения (чему обучать?) и технологического обеспечения (как и с помощью чего обучать?). Разнообразие УМК (учебно-методических комплектов) в Федеральном перечне учебников и учебных пособий зарубежных издательств, в частности по английскому языку, привел к дисгармонии сам процесс обучения. Совершенно очевидно, что соотношение теории и практики должно быть паритетным в образовательном процессе при обучении иностранным языкам. Другими словами, гипотетически можно предположить что, без знания методики преподавания иностранных языков, нельзя научить иностранному языку, так и без владения языком на высоком уровне, но будучи методически грамотным учителем, сохраняется шанс быть успешным, востребованным и конкурентоспособным учителем.

Перейдем к рассмотрению тех вопросов, которые входят в минимальный набор профессиональной компетентности учителя иностранного языка. Только методически грамотный учитель может правильно выбрать то учебное пособие, которое максимально подходит его ученикам. Итак, выбор учебно-методического комплекта (УМК) первый и важный шаг дальнейшего успешного обучения. В настоящее время принято говорить не столько об учебни-

ке, сколько об учебно-методическом комплексе, а порой и комплексе. Попробуем разобраться. Учебно-методический комплект – это минимальный набор, в который, как правило, входят учебник, рабочая тетрадь, книга для учителя и аудионоситель (диск). Учебно-методический комплект гораздо шире по содержанию. Следовательно, уже к вышеперечисленному, в комплекс могут входить мультимедийные продукты, интернет ресурсы, книги для чтения и т. п. Делая выбор учебного пособия, учитель должен обращать внимание на системность и комплексность. Под системностью следует понимать преемственность использования определенной методической системы на уровнях обучения (начального, основного, среднего). Не следует учителю забывать также и о том, что учебник или книга для учащегося является ядром всей вспомогательных средств обучения. Комплексность современных УМК подразумевает максимально возможное наполнение комплекта дополнительными источниками для выполнения предметного содержания задач основной образовательной программы.

Учитывая, уровень обученности и особенности этапа обучения, методически грамотный учитель иностранного языка остановит свой выбор на том учебном пособии, которое будет содержать коммуникативный материал, приближенный к жизненным реалиям. Особенно важно обратить внимание, отдавая предпочтение тому или иному учебному пособию, имеются ли в нем упражнения с иноязычными явлениями, которые отсутствуют в родном языке или существенно отличаются от соответствующих явлений родного языка и могут стать причиной межъязыковой интерференции. Следует также учитывать научность содержания учебного пособия, отбор учебного материала для рецептивного и активного усвоения, речевую направленность заданий, концентрическое и цикличное расположение учебных материалов. В УМК по иностранному языку обязательно должны быть представлены упражнения со всеми видами речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение и письмо), а также аспекты языка (лексика и грамматика). Правильно методически ориентированный учитель иностранного языка обязательно введет в образовательный процесс дополнительные учебные источники. К ним, прежде всего, относятся

учебные пособия зарубежных издательств. Данные пособия необходимы для качественного обучения иноязычной речи и более того, они аутентичны. С помощью аутентичных материалов учитель воссоздает условия языковой среды и реальные ситуации общения, характерные для носителя языка. Кстати, степень аутентичности учебных материалов является серьезной методической проблемой. Применение аутентичных материалов в условиях преподавания иностранных языков вне языковой среды ограничено уровнем владения языком учащимися и серьезными трудностями социокультурного плана, которые учащиеся испытывают при работе с ними. Многие явления социокультурного характера требуют дополнительного объяснения и толкования. К сожалению, не всегда учитель иностранного языка учитывает социокультурные особенности аутентичных материалов, что приводит к тому, что учащиеся не справляются с текстами и коммуникативными заданиями в речевых ситуациях. Применение аутентичных материалов на уроке иностранного языка необходимо, однако учителя должны постоянно помнить о трудностях, которые испытывают учащиеся при работе с ними. Выбирая УМК, учителю иностранного языка следует помнить о возрасте обучаемых и о степени их мотивации. Отбор ученых пособий необходимо проводить с учетом целого ряда показателей, таких как цели и задачи обучения, какие методы и принципы заложены авторами данных пособий.

Учителю иностранного языка постоянно приходится решать, какой учебник выбрать, как эффективнее использовать на уроке предлагаемый в нем материал. Следующим шагом методически грамотного учителя является анализ отобранных им УМК и дополнительных пособий. Анализ УМК и дополнительных пособий должен вестись с целью выявления их пригодности и эффективности для достижения целей и задач, сформулированных образовательной программой. Существует ряд критериев, которые используются при анализе учебных материалов. Назовем лишь наиболее значимые критерии. При анализе УМК и учебных пособий следует обратить внимание на соответствие целям и задачам обучения. Анализируя, не следует забывать о возрастных и социокультурных особенностях учащихся, о соответствии заяв-

ленному уровню обучения. Не менее важный критерий при анализе УМК и учебных пособий – это обеспечение взаимосвязанного формирования компетенций учащихся во всех видах речевой деятельности, степень аутентичности и соблюдение логичности и последовательности. Еще один критерий, который позволяет «полюбить» учебник обучающемуся, – это оформление учебника. К критерию «оформление учебника» относятся: качество иллюстраций, расположение материала на странице, размер шрифта, удобная навигация.

Следующим показателем методической грамотности учителя иностранного языка является функция учителя на уроке. Под функцией понимается круг деятельности учителя иностранного языка, его обязанности и роль, которую он принимает на себя в процессе реализации педагогической деятельности в классе. В отечественной методике известны следующие функции учителя: коммуникативно-обучающая, контролирующая, гностическая, воспитывающая и развивающая [2]. В современном иноязычном образовании ведущая роль отведена коммуникативно-обучающей функции, которая в значительной мере определяет содержание остальных функций и способствует реализации практических целей обучения. Конструктивная функция реализуется в деятельности педагога, направленной на проектирование и планирование содержания процесса обучения, отбор материалов, определение знаний, навыков и умений, которыми должны овладеть учащиеся. Организаторский компонент педагогической деятельности предполагает структурирование учителем учебного процесса, организацию работы учащихся и учителя на уроке, их взаимоотношений и поведения в процессе выполнения различных видов деятельности. Контролирующая функция учителя означает анализ результатов и оценку, как учебной деятельности учащихся, так и своей обучающей деятельности. Гностическая функция, будучи по сути своей исследовательской, направлена на изучение учащихся, на анализ содержания, средств, форм и методов, с помощью которых осуществляется педагогическая деятельность. Эта функция предполагает оценку учителем достоинств и недостатков своей работы в целях ее сознательного совершенствования. Гностическая функция является исследовательским компонентом пе-

дагогической деятельности как в процессе обучения (коммуникативно-обучающая и зависящие от нее конструктивно-планирующая, организаторская и контролирующая функции), так и в процессе воспитания и общего образования учащихся (воспитывающая и развивающая функции) [3]. Реализация всех названных функций на уроке требует от учителя специальных знаний, которые составляют его профессиональную компетентность и должны формироваться в процессе специальной методической подготовки. «Меняются требования к современному учителю», отмечает И. Е. Жидкова, «происходит качественное преобразование системы профессионального образования, в том числе и в системе повышения квалификации» [4, с. 104].

Обратимся еще к одному компоненту методической грамотности учителя, им является «степень адаптивности речи». Степень адаптивности речи учителя представляет собой серьезную методическую проблему. Адаптивность речи учителя выражается в наличии таких характерных черт, как заниженная скорость, частые повторы, длительные паузы, утрированное произнесение некоторых слов и фраз, употребление более простых грамматических форм (короткие предложения, отсутствие сложных синтаксических конструкций и т. д.) и тщательный отбор лексики [5]. Адаптивность речи учителя должна достигаться не за счет чрезмерного упрощения, а путем использования коммуникативных приемов: повторов, перифраза, риторических средств.

Следует акцентировать внимание на проблеме, находящуюся в рамках методической грамотности учителя иностранного языка – это «соотношение родного и иностранного языка на уроке». Допускается использование родного языка в ограниченных пределах на начальном этапе обучения. Принцип опоры на родной язык в качестве одного из ведущих принципов обучения в отечественной методике. Если учитель ведет урок на родном языке или использует его очень часто, то учащиеся в своих высказываниях тоже переходят на родной язык, не пытаясь вспомнить известные им средства иностранного языка, и надеются на то, что учитель подскажет нужное слово. Следует эффективно использовать родной язык, опираясь на него только в случае необходимости, как на наиболее

экономическое средство семантизации лексики, презентации нового грамматического явления или при контроле сложных для понимания явлений. С самого начала обучения учитель иностранного языка должен стараться вести урок на иностранном языке, переводя свои задания и инструкции, пока учащиеся не научатся их понимать. Учителю иностранного языка следует заранее продумывать свою речь, планировать какие фрагменты урока будут на родном языке, а также какие задания или инструкции будут даны учащимся, чтобы обеспечить понимание. Следует помнить о том, что необходимо избегать смешения языков и постоянного переключения с родного языка на иностранный язык, и наоборот. Подобное смешение языков в рамках урока или учебного занятия мешает восприятию и отрицательно сказывается на формировании иноязычной компетенции.

В этой связи, хотелось бы в рамках этой статьи привлечь внимание учителей иностранного языка к Кембриджскому экзамену ТКТ (Teaching Knowledge Test) для учителей иностранного языка. Экзамен нацелен на проверку профессиональных знаний учителей английского языка, включающих понятия, связанных с лингвистической системой изучаемого языка, теорией и практикой обучения иностранному языку.

Экзамен затрагивает и вопросы изучения языка английского языка, при этом ТКТ оценивает в большей степени профессиональные знания, чем практические умения и навыки учителей. Экзамен способствует профессиональному росту учителя английского языка и позволяет ему повысить свою квалификацию.

Экзамен ТКТ состоит из трех модулей, каждый из которых предлагает кандидатам ответить на 80 вопросов в течение 1 часа 20 минут. Первый модуль “Language and background to language learning and teaching” (Лингвистическая система языка и его преподавания) включает три части и проверяет знание основополагающих лингвистических понятий и терминов, а также вопросов, связанных с формированием языковых навыков и речевых умений.

Во второй части модуля в центре внимания вопросы изучения английского языка как неродного (иностранного), в частности такие, как мотивация, различие между изучением родного

и иностранного языка, роль ошибок, типы учащихся и их характеристики.

Третья часть первого модуля охватывает теоретические вопросы обучения английскому языку: методы и приемы обучения, упражнения и задания, а также формы и приемы контроля.

Второй модуль “Lesson planning and use of resources for language teaching” («Планирование урока и учебно-методические материалы»), состоящий из двух частей, посвящен планированию и подготовке урока или серии уроков, отбору, адаптации и использованию материалов.

Третий модуль “Managing the teaching and learning process” («Управление процессом образования – учение и обучение») нацелен на проверку знаний, описывающих функции и роли учащихся, круг деятельности и дидактическую речь учителя. Вторая часть этого модуля посвящена организационным формам педагогической деятельности учителя, включая осуществление обратной связи с учащимися.

Знания кандидатов по всем трем модулям оцениваются при помощи объективных тестов, таких как тест множественного выбора (multiple choice), соотнесение (matching), дополнение (completion), парафраз (paraphrase), логическая перегруппировка (unscrambling), заполнение пропусков (gap-filling), ответы на вопросы и исправление ошибок [6].

В данной статье, конечно же, не освещены все методические проблемы учителя иностранного языка, да мы и не ставили такой цели. Затронули лишь основные, на наш взгляд, значимые методические вопросы иноязычного образования. Резюмирую вышеизложенную часть статьи, отметим, что учитель иностранного языка должен уметь читать, понимать методическую литературу на иностранном языке и применять в процессе обучения все методические современные и актуальные методики обучения иностранному языку. Известно, что трудность передачи значения того или иного слова средствами иностранного языка связана прежде всего с несовпадением объема значений слов в двух языках, что приводит к значительным неточностям в переводе.

Найти эквивалентные терминологические пары в английском и русском языках не всегда возможно, а просто перевод или транслитерация терминов в случае отсутствия аналогов чаще всего бесполезны. В рамках модульного

курса «Современное учебное занятие по иностранному языку» дается описание и толкование терминов с учетом частотности их употребления, актуальности и практической значимости. Владение терминологией, которая используется в англоязычной литературе по методике преподавания иностранных языков, позволяет учителю читать методическую литературу на английском языке и правильно интерпретировать понятия и включать в образовательный процесс самые современные методические находки.

Библиографический список:

1. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991.
2. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1970.
3. Колесникова И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков : справочное пособие / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – М. : Дрофа, 2008.
4. Жидкова И. Е. Непрерывное образование учителей: российская и европейская модели / И. Е. Жидкова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров : научно-теоретический журнал. – 2016. – № 1 (26). – С. 104.
5. Chaudron C. Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning. Cambridge: CUP, 1993.
6. Teaching Knowledge Test (TKT Handbook). University of Cambridge ESOL Examinations. Cambridge: ALTE, 2005.

References:

1. Zimnyaya I. A. *Psychology of teaching of foreign languages at school* [Psihologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole]. M. : Prosveshchenie, 1991.
2. Kuz'mina N. V. *Research methods of pedagogical activity* [Metody issledovaniya pedagogicheskoy deyatel'nosti]. L. : Publishing house of Leningrad State University, 1970.
3. Kolesnikova I. L. *English-Russian terminological manual of method of teaching foreign languages: a handbook* [Anglo-russkij terminologicheskij spravochnik po metodike prepodavaniya

inostrannyh yazykov: spravochnoe posobie / I. L. kolesnikova], O. A. Dolgina, M. : Drofa, 2008.

4. Zhidkova I. E. *Continuing education of teachers: Russian and European models* [Nepre-ryvnoe obrazovanie uchitelej: rossijskaya i evro-pejskaya modeli] // Scientific support of a system of advanced training, 2016, N 1 (26), 104 p.

5. Chaudron C. *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Cambridge: CUP, 1993.

6. Teaching Knowledge Test (TKT Handbook). University of Cambridge ESOL Examinations. Cambridge: ALTE, 2005.

УДК 371.123+378.091.398

Повышение квалификации учителей начальной школы в области информационно-коммуникационных технологий как важное условие качественного образования современных школьников в условиях реализации ФГОС НОО

Т. Н. Зюзина

Advanced training of primary schools teachers in information and communications technology sphere – as an essential condition for education quality of modern pupils within adoption of the Russian Federal State Educational Standard

T. N. Zyuzina

Аннотация. В данной статье исследован главный субъект образовательного процесса в начальной школе – учитель. Представлены высказывания великих российских ученых – педагогов нашей эпохи об учителе. Сформулированы определения профессионализма и ИКТ-компетентности. Осуществлен анализ развития информационно-коммуникационных технологий в отечественном образовании. Особое внимание было уделено вопросам использования информационно-коммуникационных технологий в начальной школе. Также были представлены сведения о повышении квалификации в области ИКТ. В публикации осуществлен анализ основополагающего документа – Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, условия качественного обучения современных школьников на начальном этапе. Также в публикации представлены примеры требований к выпускнику начального общего образования в области информационной грамотности и намечены пути их качественной подготовки.

Abstract. This article deals with the main subject of the educational process in elementary school – teacher. The statements of the great Russian scientists – educators of our era about a teacher are presented. The definitions of professionalism and ICT-competence are formulated. The analyses of the development of information and communication technologies in the domestic

education are realised. Particular attention was paid to the use of ICT in primary school. Also presented information on professional development in ICT is presented. The article made an analysis of the fundamental document – the Federal State Educational Standard of primary education, quality learning conditions of modern school at an early stage. Examples of requirements to graduate primary education in the field of information literacy and the ways of their quality training are also presented.

Ключевые слова: профессионализм педагога, профессиональная компетентность, ИКТ-компетентность, компьютерные технологии; универсальные учебные действия.

Keywords: professionalism of teacher; professional competence; ICT-competence; computer technologies; universal learning activities.

Информатизация общества в нашей стране сопровождается сменой приоритетов в политической, экономической и социальной жизни, что непосредственным образом влияет на аспекты деятельности системы образования. В соответствии с ее концепцией, модернизация российского образования должна осуществляться при условии сохранения национальных традиций. Изменение требований, предъявляемых к специалистам всех уровней (стандарт педагога), формирует научные цели и содержание системы образования, а именно: ориентация на многоуровневое образование; обеспече-

ние условий для социальной адаптации молодежи; привлекательность и открытость системы для инвестиций; создание инновационного характера ее развития. Большое влияние оказал процесс введения федеральных государственных образовательных стандартов (требований) к структуре основной общеобразовательной программы школьного образования, который предполагает совершенно новое видение образовательного процесса с использованием новых технологий.

Так или иначе, это говорит о большом влиянии информационно-коммуникационных технологий на образование в целом и на качество обучения школьников в частности. Рассмотрим отдельное направление информатики и информационных технологий в системе школьного образования. Информатика как предмет была введена тридцать лет назад и только для старшеклассников, которые изучали теоретические аспекты работы с информацией, логику, основы разработки алгоритмов, программирование, отдельные модули информационных технологий и то в основном это касалось работы с текстами и таблицами. Прошло достаточно много времени, содержательно изменились некоторые понятия, очень быстро стали развиваться процессы электронизации и информатизации, усугубились процессы глобализации в мире. Хорошо это или плохо – покажет время, но основной назревшей проблемой сегодня является проблема подготовки информационно грамотных учителей начальной и средней школы. Основной задачей обучения – умение правильно работать и распоряжаться нужной для них информацией, знать законы взаимодействия в мировом сетевом сообществе (все мы являемся членами этого сообщества), умение оперировать с разными видами информации. Безусловно, это не произойдет за короткий период. Нужно время и терпение, чтобы специалисты начального и среднего образования в российских школах стали профессионально компетентными людьми в области ИКТ. Что же такое профессиональная компетентность? Понятие профессиональная компетентность педагога подразумевает сочетание теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности. А под профессионализмом мы понимаем личностную особенность людей готовых систематически эффек-

тивно и надежно выполнять свои функциональные обязанности в самых разнообразных условиях. В понятие «профессионализм» заложена высокая степень владения человеком психологическими и правовыми знаниями в своей профессиональной деятельности, которая соответствует существующим в обществе стандартам и объективным требованиям. Для приобретения таких знаний необходимы соответствующие способности, желание и характер, готовность постоянно учиться и совершенствовать свое мастерство. Понятие профессионализма не ограничивается только характеристиками высококвалифицированного труда. Это особое мировоззрение и отношение к своим трудовым обязанностям. Соотнося профессионализм с различными аспектами зрелости личности педагога как специалиста, А. К. Маркова выделяет четыре вида профессиональной компетентности [1]: специальную, социальную, личностную индивидуальную, что на сегодня учитывается в нормативном документе: «Профессиональный стандарт педагога начального общего образования», если речь идет об учителе начального общего образования. Еще в XX веке наш великий педагог В. А. Сухомлинский писал о мастерстве педагога следующее: «Не забывайте, что почва, на которой строится ваше педагогическое мастерство, – в самом ребенке, в его отношении к знаниям и к вам, учителю. Это – желание учиться, вдохновлять других и готовность к преодолению трудностей. Заботливо обогащайте эту почву» [2]. В этих словах скрывается суть профессионализма, и компетентностного подхода к трудовой деятельности. Высшей целью профессионального мастерства должно стать высокое качество образования младших школьников. В этих условиях осуществляется формирование профессиональной компетентности учителя начальных классов. А задачами – осуществление и внедрение новых образовательных стандартов в начальной школе, обновление системы качества образования; организация методической работы с педагогами. Исходя из опыта, сложившегося в результате взаимодействия с коллегами, определим условия успешной реализации ФГОС начального общего образования, в частности, условия успешного формирования у младших школьников универсальных учебных действий. Итак, каковы же условия, обеспечи-

вающие у младшего школьника способность учиться и организовать свою учебную деятельность? Для педагога это перечень условий профессиональной компетентности, которые складываются из следующих составляющих: курсовой подготовки, семинаров, мастер-классов, самостоятельного изучения методической литературы, взаимодействий с педагогическими сообществами различного уровня, проведения открытых уроков, публикаций, участия в профессиональных конкурсах, в создании собственного портфолио и личная кропотливая работа по внедрению ФГОС начального общего образования.

Что же обозначает понятие информационно-коммуникационная компетентность?

Это умение самостоятельно искать, собирать, анализировать, оценивать, организовывать, представлять, передавать информацию, моделировать и проектировать объекты и процессы, в том числе собственную индивидуально-профессиональную деятельность, квалифицированно используя доступные современные средства информационных и коммуникационных технологий. Таким образом, компетентность составляет основу любой профессиональной деятельности. По мнению М. Б. Лебедевой, О. Н. Шиловой, информационно-коммуникационная компетентность проявляется в способности учителя «...решать учебные, бытовые и профессиональные задачи с использованием информационных и коммуникационных технологий» [3]. Следует помнить, что младший школьный возраст является благоприятным из всех возрастов для формирования мотивационного компонента учебной деятельности, развития познавательных интересов и потребностей, раскрытия индивидуальных особенностей и личностных способностей, освоения продуктивных приемов и навыков учения, становления адекватной самооценки, критичности в отношении себя и окружающих, а также развития навыков самоконтроля, и самоорганизации. Для обеспечения качественного результата, необходимо использовать все возможные средства обучения. Так, например, И. П. Подласый выделяет как особо значимые средства следующие: обучение с компьютерной поддержкой; применение мультимедиа-систем; использование интерактивных компьютерных средств [4]. Именно они способны обеспечить

индивидуализацию обучения, адаптацию к способностям и интересам обучаемых, развитие их самостоятельности и творчества, доступ к новым источникам учебной информации, использование компьютерного моделирования изучаемых процессов и объектов. Включение информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс меняет роль средств обучения, используемых при изучении различных дисциплин, а в результате изменяет саму учебную среду. В центре обучения оказывается сам обучающийся – его мотивы, цели, его психологические особенности. Таким образом, применение информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе позволяет увеличить объем информации, сообщаемой ученику на уроке, более активно по сравнению с обычными занятиями организовать познавательную деятельность, воздействовать на такие психологические процессы, как восприятие, мышление, запоминание, усвоение информации [4]. Использование в обучении новых информационных технологий позволяет формировать специальные навыки у школьников с различными познавательными способностями, позволяет делать занятия более наглядными и динамичными, более эффективными с точки зрения обучения и развития, облегчает работу педагога начального школьного образования и способствует формированию ключевых компетенций. Одним словом, педагоги при помощи информационных технологий должны сами уметь работать с информацией: искать, анализировать, отбирать и обрабатывать для осуществления образовательного процесса. Как отмечает Ю. М. Горвиц: «...человек, умело и эффективно владеющий технологиями и информацией, имеет другой, новый стиль мышления, принципиально иначе подходит к оценке возникающих проблем, организации своей деятельности» [5]. В связи с данным необходимым условием, внедрение информационно-коммуникационных технологий в систему начального школьного образования обуславливает формирование у педагогов начальной школы, как профессиональной информационной культуры, так и общей информационной грамотности. Безусловно, это не происходит за 2–3 года. Необходимо в течение всего периода трудовой деятельности поэтапно воспитывать не только в себе, но и в будущих гражданах нашей страны информаци-

онную культуру и информационную грамотность, дать основы жизнедеятельности в мировом информационном сообществе, научить школьников логическому мышлению, формированию причинно-следственных связей возникших проблем и таким образом социально адаптировать их к реальной жизни. Изучение информатики в начальной школе ввели в учебный план совсем недавно. И ввели в образовательную область математики. Одновременно в Стандарте начального общего образования прописали ряд требований по информатике и информационным технологиям, которыми должен владеть выпускник начальной школы. Например, в метапредметных требованиях освоения программы начального обучения, в п. 8 написано следующее: «...использование различных способов поиска (в справочных источниках и открытом учебном информационном пространстве сети интернет), сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями учебного предмета». В том числе необходимо выработать «умение вводить текст с помощью клавиатуры, фиксировать (записывать) в цифровой форме измеряемые величины и анализировать изображения, звуки, готовить свое выступление и выступать с аудио-, видео- и графическим сопровождением; соблюдать нормы информационной избирательности, этики и этикета» [6]. В п. 16: «умение работать в материальной и информационной среде начального общего образования (в том числе с учебными моделями) в соответствии с содержанием конкретного учебного предмета». Что касается предметных результатов, то в п. 12.2 (математика, информатика) записано следующее: «овладение основами логического и алгоритмического мышления, пространственного воображения и математической речи, измерения, пересчета, прикидки и оценки, наглядного представления данных и процессов, записи и выполнения алгоритмов... приобретение первоначальных представлений о компьютерной грамотности» [6]. Также есть особые требования по использованию информационно-коммуникационных технологий и в других областях. Например, в области искусства в п. 4 записано: «овладение элементарными практическими умениями и навыками в различных видах ху-

дожественной деятельности (рисунке, живописи, скульптуре, художественном конструировании, а также в специфических формах художественной деятельности, базирующихся на ИКТ: цифровая фотография, видеозапись, элементы мультимедиа и пр.)...» [6]. Обратимся к учебному плану. В предметной области «математика» по информатике можно найти лишь специализированные факультативные курсы, такие, например, как «Математика и информатика», «Основы логики и комбинаторики», «Математика и конструирование» и т. д. Безусловно, это неплохо, так как здесь происходит интеграция предметов «математика» и «информатика», рассматривается возможность изучения информатики в области дополнительного образования, а, следовательно, позволяет заниматься различными видами деятельности, в том числе и проектной в системе дополнительного (дистанционного) образования, если учитель начальной школы, сможет и готов взять на себя такую нагрузку. Информатика – очень нужный и важный предмет в начальной школе, но его изучение необходимо осуществлять либо в курсе математики, что весьма проблематично, либо дополнительным развивающим курсом во второй половине дня. Что же касается УМК по информатике в начальной школе, то в настоящее время имеется большое количество учебников по информатике самых разнообразных авторов. Это хорошо, так как учитель может пользоваться несколькими учебниками, и разработать свой собственный подход к подаче материала по информатике. Обращаем ваше внимание, что из всех учебников, рекомендованных Министерством образования РФ для начальной школы, только «Информатика» авторов А. Л. Семенова и Т. А. Рудченко имеет завершённую предметную линию. Анализируя все требования, можно сделать вывод, что с учениками начальной школы должен работать специалист высшей квалификации в области информатики и информационных технологий, владеющий приемами и методами работы с детьми младшего школьного возраста. Знать особенности развития ребенка семи – десяти лет, безукоризненно владеть материалом по информатике с 1-го по 11 класс, знать новые виды и формы контроля, программное обеспечение современного оборудования, знать теоретические аспекты данного предмета, основы

информационной грамотности и информационной культуры. Стоит ли дальше продолжать, если обучение, как правило, ведет учитель начальной школы, который обязан подготовить детей по всему материалу основных предметов, в том числе и по информатике. Так или иначе, мы подошли к тому, что во многом результат зависит от компетентности педагога. Педагог должен быть человеком, обладающим научно-предметными знаниями в сочетании с высоким профессионализмом, обеспечивающим на практике положительный результат педагогического труда в подготовке подрастающего поколения. А это возможно, если использовать новые формы и методы обучения. Именно информационно-коммуникационная компетентность учителя позволит интенсифицировать и облегчить труд, появится возможность для развития и саморазвития, совершенствования его учебно-методической деятельности. В процессе курсовой подготовки учителей начальной школы, мы пытались выполнить следующие задачи:

- повысить уровень профессиональной компетентности педагогов, их мотивации для системного использования в практике современных педагогических технологий;
- разработать и апробировать технологии мультимедийного сопровождения образовательного процесса;
- осуществить систематизацию, обновление и пополнение информационных ресурсов образовательного процесса.

В процессе повышения квалификации, педагоги узнали, что относится к информационно-коммуникационным технологиям, подробно изучили, из чего состоит компьютер, какие бывают операционные системы, познакомились с работой оргтехники (принтер, ксерокс, факс, сканер). На следующем этапе с педагогами была проведена углубленная работа по программам офисного пакета приложений Microsoft Office, сетевым и облачным технологиям. Особый интерес у педагогов вызвали приложения для подготовки презентаций в Microsoft Power Point, мультимедийные возможности других программ. Слушатели узнали, как можно самостоятельно создать презентацию, добавить текст, музыку, картинки, настроить анимацию и подготовить презентацию к демонстрации. В качестве закрепления в программе были предусмотрены разные виды практических заня-

тий: круглые столы, дискуссии и др. формы. Также педагоги узнали, зачем нужны архиваторы и как ими пользоваться. Познакомились со съемными носителями информации (жесткий диск, «флешка», съемный диск). Заключительным этапом в работе педагогической мастерской стал этап «Презентация опыта», где педагогам было предложено продемонстрировать полученные знания в своей работе. Именно поэтому первостепенной задачей в настоящее время становится повышение компьютерной грамотности педагогов, освоение ими работы с программными образовательными комплексами, ресурсами глобальной компьютерной сети интернет, для того чтобы в перспективе каждый из них мог использовать современные компьютерные технологии для подготовки и проведения занятий с детьми на качественно новом уровне. Использование информационно-коммуникационных технологий на уроках приводит к активизации умственной деятельности ребенка, формирует положительную мотивацию у большинства обучающихся. Нельзя сбрасывать со счетов и психологический фактор: современному ребенку намного интереснее воспринимать информацию именно в такой форме, а не только при помощи учебника, схем и таблиц. Чаще всего на уроке используют презентации. Но при этом современные информационно-коммуникационные технологии обладают уникальными дидактическими возможностями, которые позволяют представлять обучаемому информацию в различной форме: текст, аудио, видео, анимация. А это, в свою очередь, позволяет активизировать процессы восприятия, мышления, воображения, улучшения памяти; мобилизовать внимание обучаемого; быть точным и объективным в оценке знаний; печатать, воспроизводить и комментировать информацию; выходить в мировое информационное сообщество; формировать мотивацию к учению и познавательный интерес; проводить уроки на высоком эстетическом и эмоциональном уровне. Использование ИКТ на уроках обеспечивает красочную наглядность учебного процесса, дает возможность привлечения большого арсенала дидактического материала, что является первым шагом к знакомству с информационным полем сети интернет и его мультимедийных ресурсов. Очевидно, что педагог, который ведет занятия с использова-

нием мультимедиа-проектора, компьютера, имеет выход в интернет, обладает качественным преимуществом перед коллегой, действующим только в рамках традиционных технологий.

Мультимедиа-занятия, которые проводятся на основе компьютерных обучающих программ по всем предметам, позволяют интегрировать аудиовизуальную информацию, представленную в различной форме (видеофильм, анимация, слайды, музыка), стимулируют непроизвольное внимание детей благодаря возможности демонстрации явлений и объектов в динамике.

Владение компьютерными технологиями позволяет также увеличить поток информации по содержанию предмета и методическим вопросам благодаря данным, имеющимся на электронных носителях и в интернете. Обобщая опыт взаимодействия с образовательными организациями, можно обозначить ряд профессиональных навыков, которыми должен владеть педагог начального общего образования при использовании в своей работе компьютерных технологий.

1. Владение навыками работы с различными электронными носителями информации и периферийными устройствами.

2. Работа с программами: Ms Word (создание электронных документов), Ms Excel (обработка табличных данных, построение графиков, диаграмм), Ms Power Point (создание презентаций).

3. Работа с сервисами сети интернет: электронной почтой, поисковыми сайтами для поиска информации в сети, работа с образовательными порталами и другими интернет-ресурсами.

4. Осуществление информационно-технологического обеспечения и ведение занятий с использованием мультимедийного оборудования.

5. Умение осуществлять оптимальный выбор информационных технологий и электронных образовательных ресурсов на различных этапах учебного процесса в соответствии с поставленными задачами (отбор содержания и построения логической структуры занятия, определение оптимального количества и содержания электронных средств обучения, контроля полученных знаний, обратной связи, обработки результатов и др.).

6. Владение дистанционными формами обучения с учетом различных возрастных групп младших школьников.

7. Знания и умения работать с электронными образовательными ресурсами (ЭОР) в сфере начального общего образования.

Для любого педагога, изучающего передовой опыт и новые образовательные технологии, важен не только результат, но также методы и приемы, при помощи которых он был достигнут. Это определяет его собственный познавательный интерес к профессии, интеллектуальные возможности, с помощью которых достигается более высокий результат, определяет успешность его профессиональной карьеры. Применение информационно-коммуникационных технологий на уроках активизирует познавательную деятельность учащихся, усиливает положительную мотивацию обучения. Информационно-коммуникационная компетентность учителя рассматривается, как часть его профессионального роста и компетентности, определяет способность решать профессиональные проблемы с помощью компьютерных технологий, возникающих в реальных ситуациях педагогической деятельности [7]. Также компетентный учитель должен использовать информационно-коммуникационные технологии в образовательном процессе постоянно, а не единично. Владение компьютерными технологиями – это непрерывный процесс взаимодействия с компьютером, который подразумевает перечень знаний, выраженных следующими требованиями: его конструктивными особенностями, программным обеспечением, техникой безопасного труда, нормами СанПиН. Если рассмотреть содержательную часть, то в первую очередь можно отметить владение специализированными программами: электронными учебниками и словарями, текстовыми, графическими и мультимедийными редакторами, различными тренажерами, программами – тестами. Если смотреть с позиции сетевых возможностей, то это умение поучаствовать в различных интернет-конференциях, форумах, общение в чатах с коллегами, умение работать с электронной почтой, владение технологиями World Wide Web (мультимедиа-технологии в сети интернет). Также нельзя игнорировать возможности социальных сетей, которые в последнее время приобрели большую популярность.

В заключение замечу, что ни учителя, ни книгу никто не отменял, просто роль учителя, равно как и технологии представления информации, существенно изменились. Из носителя готовых знаний он постепенно превращается в организатора познавательной деятельности своих учеников, становится соучастником исследовательского, творческого процесса, консультантом и тьютором самостоятельной деятельности учащихся.

В дальнейшем возможно наставником, другом и партнером. Тогда можно по праву гордиться учениками, которые в хорошем смысле превзошли своего учителя. А это как раз и формирует внутреннюю культуру, положительные личностные характеристики человека, оказывает большое влияние на его мировоззрение и жизненные принципы.

Библиографический список:

1. Маркова А. К. Психология профессионализма : учебное пособие / А. К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996.

2. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека / В. А. Сухомлинский // Педагогическое наследие – книга. – М. : Педагогика, 1990.

3. Лебедева М. Б. Как помочь учителю освоить современные технологии обучения : методическое пособие для преподавателей (тьюторов) системы РКЦ-ММЦ проекта ИСО / М. Б. Лебедева, О. Н. Шилова. – М. : ИНТУ-ИТ.РУ, 2006.

4. Подласый И. П. Педагогика: Новый курс : учебник для студ. высш. учеб. заведений в 2-х книгах / И. П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 2003.

5. Горвиц Ю. М. Новые информационные технологии в дошкольном образовании / Ю. М. Горвиц // Библиотека «Обруч», 1998.

6. Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 (ред. от 31.12.2015) «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (зарегистрирован в Минюсте России 22.12.2009 № 15785) [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801/ (дата обращения: 08.05.2016).

7. Талалаева Е. В. Роль информационно-коммуникационных технологий в начальном образовании современных школьников / Е. В. Талалаева, Т. Н. Зюзина // Сборник трудов Международной конференции МАНПО. Москва, МГОУ, 17–18 марта 2016.

References:

1. Markova A. K. *Professionalism Psychology* [Psihologija professionalizma], Manual // Publisher: “Znanie” International Humanitarian Fund, 1996.

2. Sukhomlinsky V. A. *How to bring up a person* [Kak vospitat' nastojashhego cheloveka], Pedagogical heritage. Publisher: “Pedagogica”, 1990.

3. Lebedeva M. B., Shilova O. N. *How to help the teacher to master modern technologies of training* // Manual for teachers (tutors) RCC-IMC system of ISO project, M. : INTUIT.RU 2006.

4. Podlasy I. P. *Pedagogy: New Course* // Textbook for students of institutions of higher education in 2 books, M. : ed. by VLADOS Center, 2003.

5. Gorwitz Y. M. *New information technologies in preschool education* [Novye informacionnye tehnologii v doshkol'nom obrazovanii], Library “Obruch”, 1998.

6. Order of the Russian Ministry from 10/06/2009 N 373 (ed. From 31.12.2015) “About approval and adoption of the Federal State Educational Standard of primary education” [“Ob utverzhdenii i vvedenii v dejstvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshhego obrazovaniya”], (Registered in the Ministry of Justice of Russia 12/22/2009 N 15785) [Web resource]. Access mode: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801/ / (accessed date: 05/08/2016).

7. Talalaeva E. V., Zyuzina T. N. *The role of ICT in the initial education of modern school* [Rol' informacionno-kommunikacionnyh tehnologij v nachal'nom obrazovanii sovremennyh shkol'nikov] / the International Conference of IASP, M., MSU, 17–18 March, 2016.

Сведения об авторах

КОПТЕЛОВ Алексей Викторович, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой управления, экономики и права ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

ГАРАФУТДИНОВА Наталья Яковлевна, кандидат экономических наук, доцент, директор центра непрерывного профессионального образования ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск.

БИБИКОВА Наталья Анатольевна, специалист центра непрерывного профессионального образования ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск.

КАЛЮЖНЫЙ Евгений Александрович, кандидат биологических наук, доцент, руководитель научной лаборатории «Мониторинг физического здоровья учащихся современного образования», доцент кафедры биологии, географии и химии ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский университет им. Н. И. Лобачевского» Арзамасский филиал, Нижегородская область, г. Арзамас.

НАПРЕЕВ Сергей Геннадьевич, кандидат педагогических наук, сотрудник научной лаборатории «Мониторинг физического здоровья учащихся современного образования» ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский университет им. Н. И. Лобачевского» Арзамасский филиал, Нижегородская область, г. Арзамас.

РУСАКОВА Наталья Леонидовна, кандидат биологических наук, сотрудник научной лаборатории «Мониторинг физического здоровья учащихся современного образования» ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский университет им. Н. И. Лобачевского» Арзамасский филиал, Нижегородская область, г. Арзамас.

ПОСТРИГАЧ Надежда Олеговна, кандидат биологических наук, старший научный сотрудник Института педагогического образования и образования взрослых НАПН Украины, Украина, г. Киев.

ПОЧТАРЕВА Елена Юрьевна, аспирант кафедры психологии образования, Институт психологии ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург.

ЗУЕВА Флюра Акрамовна, доктор педагогических наук, доцент, руководитель отдела по научно-исследовательской работе ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

ЗАНИНА Лариса Витольдовна, доктор педагогических наук, профессор, полномочный представитель ректора по вопросам профилактики зависимостей в молодежной среде Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону.

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.

ЭПОВА Надежда Павловна, кандидат психологических наук, начальник отдела научно-методической работы, доцент кафедры управления образованием ГБУ ДПО РО «Ростовский институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», г. Ростов-на-Дону.

СМИРНОВА Светлана Васильевна, кандидат педагогических наук ГОУ ДПО «Коми республиканский институт развития образования», Республика Коми, г. Сыктывкар.

КИСЕЛЕВА Алина Константиновна, методист центра развития образовательных систем ГОУ ДПО «Коми республиканский институт развития образования», Республика Коми, г. Сыктывкар.

БОГДАНОВА Александра Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной педагогики ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования», Санкт-Петербург, г. Колпино.

ЛАРИОНОВА Марина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент БОУДПО «Институт развития образования Омской области», г. Омск.

БАНИКОВ Виктор Николаевич, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии АУ ДПО ХМАО – Югры «Институт развития образования», г. Ханты-Мансийск.

ЛЕПНЁВА Ольга Алексеевна, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой теории и методики обучения и воспитания ОАО УДПО «Новгородский институт развития образования», г. Великий Новгород.

ТИМОШКО Елена Алексеевна, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой управления образовательными системами ОАО УДПО «Новгородский институт развития образования», г. Великий Новгород.

ФАЙН Татьяна Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, действительный член Российской академии социальных наук, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, доцент, заведующий отделом педагогического менеджмента, ОГАОУ ДПО «Институт повышения квалификации педагогических работников», Еврейская автономная область, г. Биробиджан.

МИШИНА Марина Михайловна, доктор психологических наук, доцент, профессор Российского государственного гуманитарного университета, г. Москва.

ДЕВЯТОВА Ирина Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры начального образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

ЛАВРОВА Галина Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры развития дошкольного образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

ТРОФИМОВА Светлана Викторовна, заведующий кабинетом Кузбасского регионального института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Кемерово.

ТЕТИНА Светлана Владимировна, старший преподаватель кафедры языкового и литературного образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

ЗЮЗИНА Тамара Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент Академии социального управления, г. Москва.

Information about authors

KOPELOV Alexey Viktorovich, Candidate of Pedagogic Sciences, Head 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.

GARAFUTDINOVA Natalya Yakovlevna, Candidate of Economic Sciences, Docent, Director of the Centre of continuous professional education of “Omsk State Pedagogical University”, Omsk.

BIBIKOVA Natalya Anatolevna, Specialist of the Centre of continuous professional education of “Omsk State Pedagogical University”, Omsk.

KALYUZHNY Evgeniy Aleksandrovich, Candidate of Biological Sciences, Docent, Head of scientific laboratory of “Monitoring of physical health of modern education of students”, Associate Professor of the Department of Biology, Geography and Chemistry of N. I. Lobachevsky National Research University of Nizhny Novgorod, Arzamas branch, Nizhny Novgorod region, Arzamas.

NAPREEV Sergey Gennadievich, Candidate of Pedagogic Sciences, member of of scientific laboratory of “Monitoring of physical health of modern education of students” of N. I. Lobachevsky National Research University of Nizhny Novgorod, Arzamas branch, Nizhny Novgorod region, Arzamas.

RUSAKOVA Natalya Leonidovna, Candidate of Biological Sciences, member of of scientific laboratory of “Monitoring of physical health of modern education of students” of N. I. Lobachevsky National Research University of Nizhny Novgorod, Arzamas branch, Nizhny Novgorod region, Arzamas.

POSTRIGACH Nadezhda Olegovna, Candidate of Biological Sciences, Senior Researcher of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kiev, Ukraine.

POCHTAREVA Elena Yurevna, Postgraduate of the Department of Educational Psychology of Institute of Psychology “Ural State Pedagogical University”, Yekaterinburg.

ZUEVA Flyura Akramovna, Doctor of Pedagogic Sciences, Docent, Head of the research work of State Budgetary Institution of Additional Professional Education “Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators”, Chelyabinsk.

ZANINA Larisa Vitol'dovna, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Plenipotentiary Representative of the Rector on the issue of addictions prevention among young people of the Southern Federal University, Rostov-on-Don.

VOLOBUEVA Tatyana Borisovna, Candidate of Pedagogic Sciences, Doctor of Psychological Sciences, Docent, Corresponding Member of the International Academy of Pedagogical Education, Vice-rector of scientific and pedagogical work of the Donetsk Regional Institute of Postgraduate Education, Ukraine, Donetsk.

EPOVA Nadezhda Pavlovna, Candidate of Psychological Sciences, Head of the scientific and methodical work, Associate Professor of the Department of Education Management of “Rostov Institute of Advanced Training and Retraining of Educators”, Rostov-on-Don.

SMIRNOVA Svetlana Vasilyevna, Candidate of Pedagogic Sciences of “Komi Republican Institute of Educational Development”, Komi Republic, Syktyvkar.

KISELEVA Alina Konstantinovna, Methodist of Center of educational systems development of “Komi Republican Institute of Educational Development”, Komi Republic, Syktyvkar.

BOGDANOVA Aleksandra Aleksandrovna, Candidate of Pedagogic Sciences, Docent, Head of Department of Special Pedagogy of Leningrad Regional Institute of Education Development, St. Petersburg, Kolpino.

LARIONOVA Marina Aleksandrovna, Candidate of Pedagogic Sciences, Docent, Associate Professor of “Institute of Educational Development of the Omsk region”, Omsk.

BANNIKOV Viktor Nikolaevich, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of “The Institute for Educational Development”, Khanty-Mansiysk.

LEPNYOVA Olga Alekseevna, Candidate of Pedagogic Sciences, Head of the Department of Theory and Methodology of Training and Education of “Novgorod Institute of Education Development”, Velikiy Novgorod.

TIMOSHKO Elena Alekseevna, Candidate of Pedagogic Sciences, Head of the Department of Management Educational Systems of “Novgorod Institute of Education Development”, Velikiy Novgorod.

FAYN Tatyana Anatolievna, Candidate of Pedagogic Sciences, Docent, Member of the Russian Academy of Social Sciences, Corresponding Member of the International Academy of Pedagogical Education, Associate Professor, Head of the Department of pedagogical management of “Institute of Advanced Training of Educators”, the Jewish Autonomous Region, Birobidzhan.

MISHINA Marina Mihaylovna, Doctor of Psychological Sciences, Docent, Professor of Russian State Humanitarian University, Moscow.

DEVYATOVA Irina Evgen'evna, Candidate of Pedagogic Sciences, Docent, Associate Professor of Primary Education of State Budgetary Institution of Additional Professional Education “Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators”, Chelyabinsk.

LAVROVA Galina Nikolaevna, Candidate of Pedagogic Sciences, Docent, Associate Professor of Development 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.

TROFIMOVA Svetlana Viktorovna, Head of Cabinet of the Kuzbass Regional Institute of Advanced Training and Retraining of Educators, Kemerovo.

TETINA Svetlana Vladimirovna, Senior Lecture of the Department of Linguistic and Literary Education of State Budgetary Institution of Additional Professional Education “Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators”, Chelyabinsk.

ZYUZINA Tamara Nikolaevna, Candidate of Pedagogic Sciences, Docent, Associate Professor of Social Management Academy, Moscow.

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

Акчурин 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 Минобрнауки 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.	Ф. И. О.	
	Ф. И. О. (на англ. яз)*	
2.	Ученое звание	
	Ученое звание (на англ. яз)*	
3.	Ученая степень	
	Ученая степень (на англ. яз)*	
4.	Место работы	
	Место работы (на англ. яз)*	
5.	Должность	
	Должность (на англ. яз)*	
6.	Индекс, рабочий адрес, телефон (мобильный телефон)	
7.	Почтовый адрес (с индексом), по которому будет выслан сборник (просьба указывать домашний адрес; если приводится адрес образовательного учреждения, укажите, пожалуйста, номер кабинета), электронный адрес	
8.	Название статьи	
	Название статьи (на англ. яз.)*	
9.	Количество страниц в статье	
10.	Аннотация на русском языке	
	Аннотация на английском языке*	
11.	Ключевые слова на русском языке	
	Ключевые слова на английском языке*	
12.	Раздел, в котором планируется размещение статьи	

* Английский считается международным языком для научных публикаций, поэтому информация в отмеченных полях должна быть приведена на английском языке.

Дополнение

Более подробно с оформлением текста статьи, списка используемой и цитируемой литературы вы можете познакомиться на сайте www.ipk74.ru в разделе Научно-теоретический журнал.

Буква «ё»: буква «ё» обязательно ставится только в тех случаях, когда замена на «е» искажает смысл слова.

Формат авторских ремарок: в цитатах допустимы следующие авторские ремарки: (курсив мой. – *Е. Ж.*); (выделено автором. – *Е. Д.*).

Статьи, не соответствующие тематике журнала (повышение квалификации кадров) или оформленные с нарушениями указанных правил, к рассмотрению не принимаются.

**Форма Лицензионного соглашения с авторами
научно-теоретического журнала
«Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров»
(действующая редакция)**

Лицензионный договор № _____

г. Челябинск « _____ » _____ 201__ г.

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» (ГБУ ДПО ЧИППКРО), именуемое в дальнейшем «**Лицензиат**», в лице ректора Кеспикова Вадея Николаевича, действующего на основании Устава, с одной стороны и **автор научно-теоретического журнала «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров»** _____, именуемый(ая) в дальнейшем «**Лицензиар**», с другой стороны, именуемые в дальнейшем «**Сторона/Стороны**», заключили настоящий договор (далее – «**Договор**») о нижеследующем.

1. Предмет Договора

1.1. По настоящему Договору **Лицензиар** на безвозмездной основе предоставляет **Лицензиату право** использования предоставленных материалов (авторскую статью/статьи) для размещения и публикации в очередном сборнике научно-теоретического журнала «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» (а также размещать статью/статьи автора в сети Интернет) на основе простой лицензии в обусловленных Договором пределах и на определенный Договором срок (настоящий Договор заключен на срок, равный сроку действия исключительных прав Лицензиара на статью. Договор вступает в силу с момента его подписания Сторонами). На основании п. 4 статьи 1235 Лицензионный договор имеет определенный срок своего действия, поэтому данным договором устанавливается срок действия лицензионного договора на 5 лет (после окончания данного срока договор автоматически пролонгируется вновь на 5 лет и так каждый раз, если стороны не уведомили об обратном, т. е. об окончании действия неисключительных прав на статью/статьи у автора – лицензиара, либо у издательства ГБУ ДПО ЧИППКРО – лицензиата) (временной срок в 5 лет продолжительности лицензионного договора выставлен в соответствии и не противоречии с п. 5 ст. 1233 ГК РФ «Распоряжение исключительным правом»).

Инициация на уведомление одной из сторон, между которыми заключен данный лицензионный договор, возлагается именно на ту сторону, у которой впервые (во 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).

Электронная почта Лицензиара используется именно та, которая была указана Лицензиаром при подаче заявки на размещение его статьи/статей в научно-теоретическом журнале «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров».

1.2. Права, являющиеся предметом договора, считаются переданными Лицензиату с момента вступления в силу настоящего договора.

1.3. **Лицензиар** гарантирует, что он обладает исключительными авторскими правами на передаваемую(ые) **Лицензиату** статью/статьи.

2. Права и обязанности Сторон

2.1. Лицензиату предоставляются:

а) право на распространение статьи или иного отчуждения его оригинала или экземпляров, представляющих собой копии статьи на любом материальном носителе (в силу действия статьи 1291 ГК РФ);

б) право на доведение статьи до всеобщего сведения таким образом, что любое лицо может получить доступ к статье из любого места и в любое время по собственному выбору (доведение до всеобщего сведения);

в) право на воспроизведение статьи, то есть изготовление одного и более экземпляра статьи либо ее части;

г) право на использование статьи во всех перечисленных случаях;

д) право на размещение сетевой (электронной) версии статьи в Интернете.

2.2. **Лицензиар** передает права **Лицензиату** по настоящему Договору на основе неисключительной (простой) лицензии.

2.3. **Лицензиар** в течение установленного **Лицензиатом** срока представления материалов научной статьи на рассмотрение научно-редакционным советом и научно редакционной коллегией ГБУ ДПО ЧИППКРО издания (научный журнал) «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» в номер, совпадающий с датой обращения Лицензиара, предоставляет **Лицензиату** произведение (свою статью/статьи) в **электронной версии** в формате в рукописной/печатной/электронной версии в формате научной статьи для ее рецензирования. В течение 30 (тридцать) рабочих дней, если **Лицензиатом** не предъявлены к **Лицензиару** требования или претензии, связанные с качеством (содержанием) или объемом предоставленного для ознакомления материала статьи, Стороны в автоматическом режиме (без дополнительного уведомления каждой из сторон) подтверждают произошедший **Акт приема-передачи в формате уведомления автора по электронной почте о принятии** Лицензиатом (редакционной группой научно-теоретического издания) к размещению предоставленного материала научной статьи Лицензиаром по электронному адресу редакционно-издательской группы научно-теоретического журнала: **ipk_journal@mail.ru**.

Одновременно с автоматическим подтверждением автора акта приема-передачи лицензионного права на использование статьи в порядке п. 2.1 настоящего Договора редакции журнала «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» также автоматически автором признаётся и подтверждается статус произошедшего подписания лицензионного договора между Лицензиаром и Лицензиатом, предметом которого будет передача прав на использование статьи в порядке п. 2.1 настоящего Договора редакции журнала «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров».

Минимизация бумажного документооборота как технология по подписанию договора между лицензиаром и лицензиатом не противоречит содержанию п. 5 статьи 1286 ГК РФ (часть 4-я) «Лицензионный договор о предоставлении права использования произведения», как использование упрощенного порядка заключения договора и являющегося договором присоединения (что означает соблюдение письменной формы договора), так как в приложении к печатной версии журнала, а также в структуре электронной версии журнала данная информация, как объявление для автора, что с издательством ГБУ ДПО ЧИППКРО и лицензиаром (автором) производится форма заключения лицензионного договора по упрощенной форме.

2.4. Дата подписания Акта приема-передачи (см. уточнение в п. 2.3 настоящего Договора) статьи/статей автора является моментом передачи **Лицензиату** прав, указанных в настоящем Договоре.

2.5. Форма настоящего соглашения о передаче лицензионных прав Лицензиара Лицензиату на установленное в п. 1.1, в п. 2.3 настоящего Договора размещена на официальном сайте СМИ (средство массовой информации): <http://ipk74.ru/study/journal> – «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров», зарегистрированном в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия: Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-38201 от 26 ноября 2009 г., а также зарегистрированном в Международном центре в г. Париже (Франция) ISSN – номер: ISSN 2076-8907 (print).

2.6. При подаче статьи автора Лицензиару на рассмотрение на предмет ее публикации и представление на общественное обсуждение в режиме СМИ (как трансляции авторского материала автора общественности) считается, что автор ознакомлен с содержанием данного Договора и полностью согласен с ним, для чего автора дополнительно уведомляют о существовании данного лицензионного Договора по трем уровням:

1) на официальном сайте научно-теоретического журнала «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» в разделе «Лицензионный договор»;

2) в пригласительном письме для автора о возможности опубликовать материалы исследований автора в очередном из номеров научно-теоретического издания;

3) в приложении печатной версии журнала (указанной в оглавлении каждого из номеров научно-теоретического журнала).

2.7. **Лицензиат** обязуется соблюдать предусмотренные действующим законодательством авторские права, права **Лицензиара**, а также осуществлять их защиту и принимать все возможные меры для предупреждения нарушения авторских прав третьими лицами.

2.8. Территория, на которой допускается использование прав на статью/статьи автора, не ограничена.

2.9. **Лицензиар** также предоставляет **Лицензиату** право хранения и обработки следующих своих персональных данных без ограничения по сроку:

- фамилия, имя, отчество;
- дата рождения;
- сведения об образовании;
- сведения о месте работы и занимаемой должности;
- сведения о наличии опубликованной статьи/статей автора литературы, науки и искусства.

Персональные данные предоставляются для их хранения и обработки в различных базах данных и информационных системах, включения их в аналитические и статистические 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).

Электронная почта Лицензиара берется из анкетных данных, указанных Лицензиаром при подаче заявки на размещение его статьи/статей в научно-теоретическом журнале «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров».

После уведомления одной из сторон данного Договора по электронной почте об аннулировании Договора происходит либо подписание на бумаге факта о расторжении Дого-

вора (только по инициативе Лицензиара), либо расторжение Договора происходит по упрощенной форме, в соответствии с технологией, предусмотренной данным Договором в части оформления бумажных правоустанавливающих документов (см. пункт 2.3 настоящего лицензионного договора).

5.5. Любые изменения и дополнения к настоящему Договору вступают в силу только в том случае, если они составлены в письменной форме и подписаны обеими Сторонами настоящего Договора.

5.6. Во всем, что не предусмотрено настоящим Договором, Стороны руководствуются нормами действующего законодательства Российской Федерации.

5.7. Настоящий Договор составлен в двух экземплярах, имеющих одинаковое содержание и равную юридическую силу, по одному для каждой из Сторон.

5.8. Авторский экземпляр Договора заполняется автором самостоятельно и, в случае необходимости и по исключительно личному запросу (личной инициативы) Лицензиара, высылается автору с печатью и подписью Лицензиата и исключительно в категориальном случае произошедшего факта передачи Лицензиаром Лицензиату и материалов научной статьи и соответствующих лицензионных прав на данное научное произведение.

6. Реквизиты Сторон

Лицензиар:

Ф. И. О.:

Адрес:

Паспортные данные:

Телефон:

Эл. почта:

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,
ул. Красноармейская, д. 88.
Тел./факс: (351) 263-89-35, (351) 263-97-46

От Лицензиата:

Ректор ГБУ ДПО ЧИППКРО

В. Н. Кеспи́ков / _____ /

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, ул. Красноармейская, 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 _____



ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

Уважаемые коллеги!

Академия психологии и педагогики Южного федерального университета совместно с правительством Ростовской области приглашает принять участие в III Международном научном форуме «**Интегративный подход в профилактике зависимостей в молодежной среде**», который состоится 1–2 декабря 2016 года.

Целью научного форума является обсуждение и поиск путей решения актуальных научно-практических проблем профилактики зависимостей в молодежной среде, стратегий, критериев и методов исследования интеграции ученых и практиков, научных, государственных и общественных организаций в профилактике зависимостей среди молодежи в современных условиях поликультурного общества. III Международный научный форум открывает возможности для творческого и научного сотрудничества образовательных учреждений, разработки совместных научно-практических проектов, формирования общественного мнения по заявленной проблеме.

В ходе научного форума планируется рассмотреть следующие вопросы:

- Технологии продвижения результатов научно-исследовательской деятельности в деятельность общественных организаций.
- Психолого-педагогические и психотерапевтические аспекты в обеспечении качества профилактики зависимостей в молодежной среде.
- Совершенствование системы семейного воспитания в профилактике зависимостей в молодежной и ученической среде.
- Волонтерская деятельности в системе обеспечения качества профилактики зависимостей в молодежной и ученической среде.
- Медиация в системе профилактики аддикций в образовательной организации.
- Современные подходы к участию СМИ в организации, сопровождении и продвижении научных достижений в обеспечении качества профилактики зависимостей в молодежной среде.
- Здоровьесберегающие технологии в профилактике зависимостей в молодежной среде.
- Профилактики экстремизма в молодежной среде как новый вид зависимости.
- Социально-коммуникативные аспекты профилактики зависимостей в молодежной и ученической среде.

К участию в Международном научном форуме приглашаются аспиранты, соискатели ученых степеней, научные сотрудники, докторанты, преподаватели вузов, специалисты в области молодежной политики Южного федерального округа, социологи, политологи, журналисты, медицинские работники, педагогические работники образовательных учреждений всех типов и образовательных уровней, учителя, психологи, студенты, практикующие специалисты, общественные деятели, представители общественных организаций и фондов, командиры волонтерских молодежных отрядов, и лица, проявляющие интерес к рассматриваемым вопросам профилактики зависимостей в молодежной среде.

Рабочие языки конференции – русский, английский.

Оргвзнос за участие в конференции составит: студенты и аспиранты – 250 руб., остальные участники – 500 руб. Оргвзнос покрывает стоимость издания сборника материалов по итогам работы конференции и пересылку сборника участникам. После подтверждения заявки участнику поступит письмо с квитанцией по оплате оргвзноса.

Для участия в конференции необходимо заполнить форму заявки.

Срок подачи заявок и тезисов для публикации истекает в 22.00 25 ноября 2016 года. По результатам конференции будет издан сборник научных трудов с присвоением кодов УДК и ББК, размещением в РИНЦ, с обязательной рассылкой по ведущим библиотекам и педагогическим вузам Российской Федерации.

Участие в конференции – очное, заочное.

Заявки на участие, а также тексты тезисов (объем представленных материалов max. 7000 знаков с пробелами), оформленные в соответствии с указанными ниже требованиями, принимаются по электронной почте forumprofilaktica@yandex.ru до 25 ноября 2016 г.

Прибывшие на Форум участники расселяются в гостиничном комплексе ЮФУ. Стоимость проживания 550 руб. в сутки. Оплата при расселении.

Желающим выдается сертификат участника конференции (+ 100руб. к стоимости участия за 1 участника). Оплата производится в любом отделении Сбербанка России на указанные реквизиты. При осуществлении оплаты обязательно проследите, чтобы в назначении платежа была указана ваша фамилия и инициалы.

Южный Федеральный Университет

ИНН 6163027810

КПП 616301001

№ 40503810700000000001

в ОАО КБ «Центр-инвест»

к/сч 30101810100000000762

БИК 046015762

Наименование платежа:

025 Оплата за участие в форуме

Для специалистов вузов предлагается повышение квалификации по программе «Технологии профилактики зависимостей обучающихся в образовательном учреждении» (72 часа). Стоимость обучения 5000 руб. Для обучения по программе просьба направить свой номер паспорта, ИНН, номер диплома о высшем образовании домашний адрес и телефон на электронный адрес: lvzanina@sfedu.ru до 10 ноября т. г. для заключения договора и внесения личных данных в электронную систему документооборота «1-С». Вам будут высланы договор, квитанция для оплаты и материалы для дистанционного этапа обучения по программе повышения квалификации.

**Заявка на участие во III Международном научном форуме
«Интегративный подход в профилактике зависимостей в молодежной среде»**

Ф. И. О.	
Регион	
Город	
Наименование организации	
Должность	

Ученая степень / ученое звание	
Секция форума	
Тема доклада	
Контактный телефон	
Адрес электронной почты	
Форма участия в форуме	

Требования к оформлению материалов докладов:

Объем публикации – до 10 000 знаков. При соавторстве персональный вклад каждого автора должен составлять не менее 3000 знаков.

Текст статьи включает:

- Ф. И. О., должность, степень, звание, место работы или учебы (на русском и английском языках);
- название статьи (на русском и английском языках);
- аннотацию статьи (до 50 слов) (на русском и английском языках);
- ключевые слова (5–10) (на русском и английском языках);
- текст (только на русском языке);
- список литературы к статье (от 5 до 10 наименований источников, *на которые были даны ссылки в тексте*) – на русском и английском языках.

Рекомендации к форматированию:

Лист формата А4; отступы – все края – 2,0 см; шрифт: Times New Roman; кегль 14; интервал 1,5; выравнивание по ширине (в заголовке – по центру, при перечислении – по левому краю); абзацный отступ 1,25; страницы не нумеруются, колонтитулы не применяются.

Рисунки обязательно должны быть сгруппированы. Таблицы, рисунки, графики должны иметь порядковую нумерацию, а в тексте статьи должны содержаться ссылки на них. Рисунков, таблиц, графиков должно быть минимально, желательно не более 1 таблицы и 1 рисунка (графика). Подстрочные и иные примечания к статье не допускаются.

Список литературы оформляется следующим образом:

- слово «Литература», выравнивание по центру;
- источники представляются в соответствии с ГОСТ: нумерованный список литературы в алфавитном порядке, сначала русскоязычные, затем – иностранные. Алфавитный порядок учитывает не только первую, но и вторую, третью и т. д. буквы литературного источника;
- публикации одного автора указываются в порядке годов издания («Петров, 1982», затем «Петров, 1995», затем «Петров, 2007» и т. д.);
- в списке литературы указываются город и год издания, но не указывается издательство;
- в списке литературы не указывается количество страниц в источнике, но указываются страницы (от и до), на которых опубликована статья в сборнике или журнале.

Ссылки на литературу в тексте статьи оформляются следующим образом: [2], или [2; 5; 8], или [2, с. 14–15].