



НАУЧНОЕ
ОБЕСПЕЧЕНИЕ
СИСТЕМЫ
ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ
КАДРОВ

**Научно-теоретический журнал
4 (37) / 2018**

СОДЕРЖАНИЕ

Научные сообщения

- Кеспи́ков В. Н.** Непрерывное профессиональное развитие педагогических работников в контексте особенностей введения федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования 5
- Гусева Ю. Е.** Отражение запросов педагогов дополнительного образования в вариативных программах повышения квалификации..... 16
- Волобуева Т. Б.** Исследование эффективности региональной модели научно-методического сопровождения инновационной деятельности муниципальных методических служб..... 24

Гипотезы, дискуссии, размышления

- Щербаков А. В.** Профессиональный рост педагога-воспитателя: существенные характеристики, компоненты и механизмы реализации 32
- Сваталова Т. А., Яковлева Г. В.** Сопровождение реализации профессионального стандарта «Педагог» средствами дополнительного профессионального образования 40
- Девятова И. Е.** Формирование профессиональной мобильности педагога технологиями контекстного обучения..... 49
- Суйкова О. А.** Андрагогические принципы в реализации непрерывного образования взрослых..... 61

Исследования молодых ученых

- Науменко Л. С., Яковлева Н. О.** Концептуальное обновление персонального профессионального блога педагога, реализуемое в рамках информальной модели повышения квалификации 68

Современная школа

- Селиванова Е. А.** Подготовка педагогов к осуществлению профилактики агрессивного поведения обучающихся в школах..... 78
- Лебедева М. Б., Горюнова М. А.** Подготовка учителей информатики к реализации междисциплинарности в урочной и внеурочной работе 88

- Сведения об авторах** 97

- Правила оформления статей** для публикации в научно-теоретическом журнале «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» 99

- Форма Лицензионного соглашения с авторами** научно-теоретического журнала «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» 107

Главный редактор

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

Зам. главного редактора

Д. Ф. Ильясов, д-р пед. наук, профессор

Редакционный совет:

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

Редакционная коллегия:

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

Редакционно-издательская группа:

Н. О. Николов
К. С. Буров

А. О. Шарухина
А. Э. Санько

Н. А. Лазариди
М. В. Соглаева

Адрес редакции, издательства, типографии:

454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, 88

ГБУ ДПО «Челябинский институт
переподготовки и повышения квалификации
работников образования»

<http://www.ipk74.ru>

e-mail: ipk_journal@mail.ru

Свидетельство о регистрации

ПИ № ФС 77-71707 от 23.11.17

ISSN 2076-8907

Подписной индекс по каталогу в объединенном каталоге «Пресса России» Агентства «Книга-Сервис» – 43460.

Подписная цена одного номера журнала:
534 руб. 00 коп.

Подписано в печать 24.12.2018

Дата выхода в свет: 16.01.2019

Формат 60×84 1/8. Усл. печ. л. 13,02

Тираж 150 экз. Заказ № 5

Учредитель:

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



SCIENTIFIC
SUPPORT
OF A SYSTEM
OF ADVANCED
TRAINING

Scientific and theoretical journal
4 (37) / 2018

**CHELYABINSK INSTITUTE
OF RETRAINING AND IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL SKILL
OF EDUCATORS**

**SCIENTIFIC SUPPORT
OF A SYSTEM OF ADVANCED TRAINING**

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

№ 4 (37) 2018

CONTENTS

Scientific reports

- Kespikov V. N.** Continuing professional development of teachers in the context of adoption features of the Federal State Educational Standard of secondary general education 5
- Guseva Yu. E.** Reflection of additional education teachers requests in advanced training programs 16
- Volobueva T. B.** Research of efficiency of scientific and methodical support regional model of innovative activity of municipal methodical services 24

Hypotheses, discussion, reflection

- Shcherbakov A. V.** The professional growth of a teacher-mentor: essential characteristics, components and mechanisms of implementation..... 32
- Svatalova T. A., Yakovleva G. V.** Maintenance of implementation of the professional standard "Teacher" by means of additional professional education 40
- Devyatova I. E.** Formation of professional mobility of teacher by contextual learning technologies 49
- Suykova O. A.** Andragogical principles in the implementation of continuing adult education..... 61

Young researchers

- Naumenko L. S., Yakovleva N. O.** Conceptual update of the teacher's personal professional blog as an element of teacher development in the informal model 68

Modern school

- Selivanova E. A.** Teachers training for implementation of aggressive behavior prevention of schoolchildren 78
- Lebedeva M. B., Goryunova M. A.** Training of computer science teachers for interdisciplinarity implementation in curricular and extracurricular 88

Information about the authors 97

Requirements to Text Format for Publication in the Scientific and Theoretical Journal "Scientific Support of a System of Advanced Training" 99

License Agreement Form with the authors in the Scientific and Theoretical Journal "Scientific Support of a System of Advanced Training" 107

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

Editorial Council:

S. I. Belentsov, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor

G. Bordet, Doctor of Psychological Sciences

S. A. Dochkin, Doctor of Pedagogic Sciences, Docent

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

N. Catellani, Doctor of Latin Language

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

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

F. Petit, Doctor of Sociological

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

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

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

Editorial team:

A. V. Il'ina, Candidate of Pedagogic Sciences, Docent

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

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

V. M. Kuznetsov, Candidate of Historical Sciences, Docent

N. G. Markova, Doctor of Pedagogic Sciences, Docent

A. G. Oboskalov, Candidate of Pedagogic Sciences, Docent, Excellent of Public Education

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

T. V. Soloveva, 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

K. S. Burov

A. O. Sharuhina

A. E. Sanko

N. A. Lazaridi

M. V. Soglaeva

Address of Editorial, Publishing house and Printing house:

454091, Chelyabinsk, Krasnoarmeyskaya st, 88

"The Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators"

<http://www.ipk74.ru>

e-mail: ipk_journal@mail.ru

Certificate of registration of the media

SP № FS 77-71707 (11/23/2017)

ISSN 2076-8907

Index in catalog of "Pressa Rossii" from Agency "Kniga-Servis" – 43460

Price of one issue of the journal: 534 RUB

Print date: 12/24/2018

Release date: 01/16/2019

Founder:

"The Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators"

454091, Chelyabinsk, Krasnoarmeyskaya st, 88

Научные сообщения

УДК 378.091.398

Непрерывное профессиональное развитие педагогических работников в контексте особенностей введения федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования

В. Н. Кеспи́ков

Continuing professional development of teachers in the context of adoption features of the Federal State Educational Standard of secondary general education

V. N. Kespikov

Аннотация. Статья посвящена особенностям организации непрерывного профессионального развития педагогических работников в условиях введения федерального государственного образовательного стандарта (далее – ФГОС) среднего общего образования. На основе идеи Л. С. Выготского о «культурном восхождении и расширении личности» автор определяет закономерности непрерывного профессионального развития педагогических работников в контексте введения ФГОС среднего общего образования. Особый акцент в статье автор делает на организации непрерывного профессионального развития как управленческой задачи руководителей образовательных организаций. При этом непрерывное профессиональное развитие педагогов рассматривается как единство формального, неформального и информального образования. В статье отмечается, что на вызовы введения ФГОС среднего общего образования должны отвечать не только педагогические коллективы школ, но и система дополнительного профессионального образования.

Дается краткая характеристика наиболее эффективных форм организации повышения

квалификации, таких как командное обучение, командное наставничество, проектные сессии, обеспечивающих наибольшую результативность непрерывного профессионального развития педагогов. Отдельно рассматривается вопрос о неформальном профессиональном развитии работников школ в рамках реализации проектов региональных инновационных площадок.

Abstract. The article is devoted to the features of the organization of continuous professional development of teachers in the context of adoption of the Federal State Educational Standard (FSES) of secondary general education. The author identifies the laws of continuous professional development of teachers in the context of FSES adoption of secondary general education, based on the idea of L. S. Vygotsky about “cultural ascent and expansion of personality”. The author places special emphasis on the organization of continuous professional development as a managerial task of heads of educational organizations. However, continuous professional development of teachers is considered as the unity of formal, non-formal and informal education. The article notes that not only pedagogical teams of schools, but also the system of addi-

tional professional education must meet the challenges of FSES adoption of secondary general education. A brief description of the most effective forms of organization of advanced training, such as team training, team mentoring, and project sessions that provide the greatest effectiveness of the continuous professional development of teachers, is given. The question of the informal professional development of teachers in projects implementation framework of regional innovation platforms is considered separately.

Ключевые слова: непрерывное профессиональное развитие педагогических работников, ФГОС среднего общего образования, формальное профессиональное развитие, неформальное профессиональное развитие, командное обучение, командное наставничество, проектные сессии, региональные инновационные площадки.

Keywords: continuous professional development of teachers, FSES of secondary general education, formal professional development, non-formal professional development, team training, team mentoring, project sessions, regional innovation platforms.

Введение федерального государственного образовательного стандарта (далее – ФГОС) среднего общего образования, впрочем, как и введение иных инноваций в системе образования, требует создание условий для непрерывного профессионального развития педагогических работников. Теоретическую основу непрерывного профессионального развития педагогических работников составляют положения и идеи, которые были сформулированы и обоснованы достаточно давно (С. Я. Батышев, А. П. Беляева, А. А. Вербицкий, С. Г. Вершловский, А. П. Владиславлев, Б. С. Гершунский, А. В. Даринский, В. С. Леднев, Г. В. Мухаметзянова, А. М. Новиков, В. Г. Онушкин, В. А. Слостенин, Е. П. Тонконогая и др.). Но они не только не потеряли своей актуальности, а, напротив, стали еще более значимы в современных условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов. Обратимся к этим положениям и идеям.

Идея Л. С. Выготского о «культурном восхождении и расширении личности» [1] позволяет рассматривать педагога как субъекта культуры, а сам процесс непрерывного профессионального развития как реализацию стремления

педагога к совершенству. Если увязать эту позицию с введенными в действие профессиональными стандартами, то можно говорить о стремлении педагога к совершенству при осуществлении трудовых функций и трудовых действий.

Более того, данная идея Л. С. Выготского удачно поддерживает положения национальной системы учительского роста. В качестве этапов такого непрерывного роста можно рассматривать этапы профессионального восхождения: «профессиональная готовность – профессиональная компетентность – профессиональная культура».

Актуальным является положение о психологическом механизме непрерывного профессионального развития педагога. В его основе лежит внутренняя активность педагога, его стремление к преобразованию своих взглядов и профессионального поведения. На передний план выдвигается активное преобразование педагогом своего внутреннего мира, которое приводит к принципиально новому способу педагогической деятельности в образовательной организации. Основная установка непрерывного профессионального развития в этом случае состоит в умение превращать собственную профессиональную деятельность в предмет практического преобразования. Этот вывод поддерживается идеей Л. М. Митиной. Она доказала, что личность учителя будет гармоничной только в результате максимального развития тех способностей, которые создают доминирующую направленность его личности и придают смысл всей его жизни и деятельности [2].

С позиции непрерывного профессионального развития педагогов необходимо также отметить актуальность положения об обмене знаниями как высококачественной альтернативе распространению опыта. Исследователи говорят о создании внутри образовательной организации системы взаимодействия педагогических работников, при которой осуществляется передача и распространение информации, обладающей содержательными, оценочными и эмоциональными контекстами [3; 4]. Обмен знаниями удачно поддерживается положениями и технологиями неформального повышения квалификации. Главное требование обмена знаниями заключается в широком и повсеместном рас-

пространении знаний в образовательной организации, то есть создание своеобразного «транзакционного пространства» и, что особенно важно, участие в этом процессе всех педагогов. Формат обмена знаниями предполагает постоянную циркуляцию знаний в образовательной организации по определенным правилам и процедурам. Педагоги образовательной организации могут делиться своими формализованными знаниями – в виде докладов, разработок, обобщений опыта и неформализованными знаниями – в рамках профессиональных встреч и работы в педагогических сообществах. Для преодоления болезненного эффекта обмена знаниями, когда педагоги не хотят делиться знаниями, боясь потерять свою ценность и уникальность для образовательной организации, для них должны быть предусмотрены эффективные меры мотивации и стимулирования.

Проектирование процесса непрерывного профессионального развития педагогических работников должно основываться на понимании учета соответствующих закономерностей, которые имеют объективный характер, не зависят от нас, поэтому их игнорирование может негативно отразиться на качестве и характере профессиональной деятельности. Этому моменту в научной литературе уделяется достаточно много внимания, в особенности в фундаментальных научных исследованиях [5; 6; 7]. Учитывая контекст обсуждаемых вопросов, можно назвать лишь некоторые закономерности, которые особо точно подчеркивают суть непрерывного профессионального образования:

- творческое мышление развивается на протяжении всей профессиональной деятельности педагога в силу качественных изменений его мотивации, ценностных ориентаций, знаний, умений и способов деятельности;

- обогащение профессиональных знаний и умений происходит в любом возрасте при условии готовности педагога к освоению новых форм, приемов, способов и техник педагогической деятельности;

- потребность педагога в саморазвитии и самосовершенствовании повышается в зависимости от частоты проживания успеха в сложных профессиональных ситуациях;

- интерес педагога к новым знаниям обеспечивается его общей удовлетворенностью профессиональной деятельностью;

- освоение педагогом различных профессиональных ролей (предметник, носитель ценностей, тьютор, наставник, коуч) способствует развитию, расширению и обогащению его нормативно-правовых, психолого-педагогических и методических знаний;

- выполнение проектных работ, объединяющих педагогов в группы с различными квалификационными и стажевыми характеристиками, личностным опытом, активизирует творческое и методическое мышление каждого участника проекта;

- принадлежность к профессиональным сообществам и активное участие в их работе оказывает содействие адекватному становлению и развитию профессионального самосознания педагога.

Для непрерывного профессионального развития особую роль имеет акмеологическая направленность профессиональной деятельности педагога, которая представляет собой качественную характеристику общей направленности личности, ориентирующая педагога на прогрессивное развитие, на максимальную самореализацию [8; 9; 10]. Причем речь может идти не только о самореализации в профессиональной сфере, но и обычной жизнедеятельности. Акмеологический подход фокусирует внимание на педагоге как субъекте изменения и совершенствования, переживающего определенные этапы профессионально-личностного развития. Каждый из этих этапов характеризуется проявлением конкретных психологических новообразований и профессиональных достижений.

В контексте введения ФГОС среднего общего образования необходимо отметить, что непрерывное профессиональное образование педагога является управленческой задачей руководителя образовательной организации. Данное положение поддерживается хорошо известным тезисом – «хорошие кадры для хорошей организации». Профессионально-личностная заинтересованность руководителя в успешном развитии педагогических кадров обусловлена тем, что это неотъемлемое условие эффективного управления деятельностью образовательной организации. Кадровые условия является одним из важных факторов продуктивной реализации основных образовательных программ и, как следствие, обеспечение достижения качественного общего образования. По сути, для

руководителя образовательной организации непрерывное профессиональное развитие педагогов предполагает достижение содержательно-процессуального соответствия образовательной деятельности социокультурным установкам общества и потребностям обучающихся и их родителей (законных представителей). При этом непрерывное профессиональное развитие педагогов должно рассматриваться как единство формального, неформального и информального образования [5; 6; 11].

Формальная модель профессионального развития педагога (модель «дефицита») ориентирована на получение новых знаний и навыков, необходимых в конкретной ситуации. Профессионализм педагога растет дискретным образом – от одного курса повышения квалификации к другому. При реализации формальной модели используются стандартные пакеты образовательных программ, не всегда учитывающие интересы педагога, а значит, и потребностей детей. Такой подход не предполагает гибкости индивидуальной траектории развития педагога и роли самостоятельного выбора. Исследователи утверждают, что при реализации только формальной модели обучения педагог находится в позиции «догоняющего» те изменения, которые реально происходят в обществе и профессиональной деятельности.

Среди неформальных моделей профессионального развития педагогов исследователи выделяют:

а) модель «наставничества», то есть консультирование и сопровождение педагогов на рабочем месте более опытными коллегами или экспертами [12];

б) модель самообучающейся организации, в основе которой лежат сети профессионалов, где происходит обмен формализованными и неформализованными знаниями [3; 4];

в) интерактивное профессиональное развитие, предполагающее формирование сообществ профессионалов-педагогов на основе взаимодействия посредством сети интернет, обменивающихся практическими знаниями в ситуации реального сотрудничества, совместно решающих общие проблемы и развивающие свои компетенции [13].

Несмотря на то, что все вышесказанное в полной мере относится в целом к профессиональной деятельности педагога, остановимся на

вопросе отдельных аспектов непрерывного профессионального развития педагогов в условиях введения федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования. В Челябинской области новые стандарты вводились как в апробационном формате, так и в штатном режиме. Сегодня 76 школ перешли на ФГОС среднего общего образования, но трудности такого перехода имеются до сих пор. Это обуславливается несколькими причинами. Во-первых, стандарты среднего общего образования носят ярко выраженный инновационный характер. Вводятся такие понятия, как изучение предметов на базовом и углубленном уровнях; предполагается введение отличных от классно-урочной системы форм организации образовательного процесса; максимально актуализируются вопросы рационального распределения и использования кадровых, учебно-методических, финансовых и материально-технических условий для обеспечения надлежащего качества образования, и, наконец, предполагается возможность интеграции двух основных программ – среднего общего образования и профессионального обучения.

Во-вторых, именно на уровне среднего общего образования должны быть изучены и максимально удовлетворены потребности обучающихся и их семей при формировании основной общеобразовательной программы, и, прежде всего, в части жизненного самоопределения школьников, и их профессиональной ориентации.

На данные вызовы должны отвечать не только педагогические коллективы школ, но и система дополнительного профессионального образования.

С нашей точки зрения, исходной позицией в рассматриваемом аспекте вопроса должно стать качество управления данными процессами. Именно поэтому основные усилия изначально должны быть направлены на взаимодействие с руководителями общеобразовательных организаций. Для руководителей образовательных организаций Челябинской области разработана и реализуется программа «Инновационные методы управления образовательными организациями», которая обновляется в соответствии с новыми трендами развития образования [14; 15; 16]. Специалисты института разрабатывают соответствующие рекомендации по разработке

основных общеобразовательных программ, в том числе в рамках научно-прикладных проектов, реализуемых совместно со школами Челябинской области. Так, например, востребованными со стороны школ и наиболее успешно реализуемыми являются научно-прикладные проекты по теме «Проектирование и апробация модельных основных образовательных программ среднего общего образования с учетом профиля обучения».

В рамках проекта поддержки школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, проводится аудит качества локальной нормативной базы школ, регламентирующей образовательный процесс, по открытым источникам на официальных сайтах образовательных организаций [17]. По итогам аудита проводятся курсы повышения квалификации по совершенствованию компетенций руководителей общеобразовательных организаций в части освоения технологий формирования соответствующих локальных актов. Курсы носят исключительно практико-ориентированный характер, и на итоговую аттестацию выносятся защита проектов документов конкретной образовательной организации, которые регулируют вопросы, связанные с обеспечением качества образования.

Кроме того, в рамках данного проекта активно реализуется работа со слушателями в режиме командного обучения. Современные требования к профессиональной компетентности работников образования диктуются масштабами и спецификой задач, которые государство ставит перед образовательными организациями и педагогическими коллективами, определяются новые формы и технологии реализации дополнительного профессионально-педагогического образования. Особое значение в данном контексте имеет практика разработки и реализации дополнительных профессиональных программ для команд специалистов сферы образования: муниципальные команды и команды образовательных организаций. Это обусловлено и тем обстоятельством, что выбор оптимальных путей решения актуальных вопросов развития муниципальных систем образования и образовательных организаций, зависит от согласованных действий каждого участника команд при четком согласовании целей и ценностей профессиональной

деятельности в том или ином направлении развития. Поэтому сегодня разработка и реализация дополнительных профессиональных программ для команд является одним из приоритетов в системе повышения квалификации работников образования [18; 19].

Кроме того, реализуя проект поддержки школ с низкими результатами обучения необходимо отметить, что именно здесь отработывается инновационная технология командного наставничества при сопровождении этого процесса специалистами учреждения дополнительного профессионального образования. Инновационность практики заключается в том, что наставником является не один специалист для другого, а целая организация является наставником другой организации. При этом наставниками являются команды школ-лидеров областной образовательной системы, которые входят в состав региональных инновационных площадок, а также являются победителями конкурсов профессионального мастерства. Также необходимо отметить, что командное наставничество не исключает наставничество педагога для педагога. При этом наставник является профессионалом высокого уровня, который оказывает адресную помощь учителям, в том числе не обязательно являющимися молодыми специалистами, как часто это бывает в наставничестве.

Сегодня, когда вводятся новые профессиональные стандарты, новые процедуры аттестации педагогических работников, усиливаются требования к педагогам в части необходимости их непрерывного профессионального роста, помощь и поддержка требуется зачастую и учителям, которые имеют значительный стаж работы.

Еще одним важным направлением непрерывного профессионального развития педагогов в контексте введения ФГОС среднего образования является консультационное, содержательное и организационное сопровождение команд школ, претендующих на статус региональных и федеральных инновационных площадок.

Данная работа проводится в формате проектных сессий как технологии коллективной работы научно-педагогического и руководящего персонала учреждений дополнительного профессионального образования и образова-

тельных организаций по инициированию и запуску инновационных проектов [20; 21].

Основными задачами организации и проведения проектных сессий являются:

– создание условий командам школ для оперативного (в режиме реального времени) продвижения в практической работе по преодолению проблем разработки и реализации основных общеобразовательных программ требуемого качества;

– обеспечение условий для профессионального роста компетентности педагогического персонала в инициировании и оформлении инновационных проектов, реализации инновационных проектов и отражения их результатов в образовательном процессе;

– реструктуризация и повышение профессионализма проектных команд, интеграция в них других участников сессии.

Результаты реализации в течение трех лет данного проекта для 17 школ Челябинской области свидетельствуют о непрерывном профессиональном развитии педагогических и руководящих работников этих школ, представляемых в виде научно-методических продуктов формального, неформального и информального повышения квалификации.

В частности:

– подготовлено к изданию и издано 10 сборников материалов по итогам концептуализации опыта данных школ, электронные версии которых размещены в системе РИНЦ;

– опубликовано 12 статей в научных журналах, рекомендованных Всероссийской аттестационной комиссией [22; 23; 24; 25; 26; 27; 28; 29; 30; 31; 32; 33];

– разработано 10 программ стажировок для команд образовательных организаций, позволяющих освоить технологии организации и реализации образовательного процесса, представляемых региональными инновационными площадками.

Кроме того, в 2018 году в составе региональных инновационных площадок работают шесть школ, имеющих статус федеральных инновационных площадок.

Вся данная работа проводится совместно с научно-педагогическим персоналом областных учреждений дополнительного профессионального образования, и, зачастую имеет все признаки неформального повышения квалификации.

Еще одним аспектом введения ФГОС среднего общего образования в Челябинской области, обеспечивающего непрерывное профессиональное развитие педагогов и руководителей школ, является проведение конкурсного отбора региональных инновационных площадок по проблематике разработки и реализации интегрированных программ, включающих основные программы среднего общего образования и профессионального обучения.

Сопровождение таких инновационных процессов включает в себя разные контексты:

– введение в штатные расписания школ новой категории педагогических работников, таких как тьютор, педагог-библиотекарь;

– организация образовательного процесса на основе проектных образовательных технологий; апробация очно-заочной формы обучения школьников;

– эффективное использование информационно-образовательных ресурсов.

В заключение необходимо отметить, что постепенное введение обозначенных выше инноваций требует непрерывного повышения профессиональной компетенции педагогических и руководящих работников с целью обеспечения качественного перехода школ на основные общеобразовательные программы среднего общего образования.

Накопленный в областной образовательной системе опыт организации непрерывного профессионального развития педагогов и руководителей через формальное и неформальное дополнительное профессиональное образование, а также развитие новых форм взаимодействия с образовательными организациями Челябинской области будут способствовать качественному переходу школ на федеральные государственные образовательные стандарты среднего общего образования.

Библиографический список:

1. Выготский Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – М. : Апрель-пресс; ЭКСМО-пресс, 2000. – 1006 с.

2. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя : учебно-методическое пособие / Л. М. Митина. – М. : Флинта; МПСИ, 1998. – 200 с.

3. Ильясов Д. Ф. Самообучающаяся организация как феномен и стратегия (на примере общеобразовательного учреждения) / Д. Ф. Ильясов //

Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 3 40). – С. 153–156.

4. Ильясов Д. Ф. Стратегия самообучающейся организации в практике обучения персонала общеобразовательной школы / Д. Ф. Ильясов // Педагогическое образование и наука. – 2013. – № 5. – С. 121–125.

5. Шерайзина Р. М. Актуальность непрерывного образования как условия личностно-профессионального развития педагога дошкольного образования / Р. М. Шерайзина, М. С. Задворная // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2016. – Т. 8. – № 4-1. – С. 175–179.

6. Чечель И. Д. Современные подходы реализации непрерывного профессионального развития руководителей образовательных организаций / И. Д. Чечель // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – № 3. – С. 32–40.

7. Голуб В. В. Методологические основы интегративного подхода к развитию непрерывного профессионального образования / В. В. Голуб // European Social Science Journal. – 2017. – № 5. – С. 317–322.

8. Деркач А. А. Акмеология: Пути достижения вершин профессионализма / А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина. – М., 2007. – 32 с.

9. Коптелов А. В. Акмеологический подход как методологическое основание развития творческого потенциала педагогов в условиях реализации ФГОС общего образования [Электронный ресурс] / А. В. Коптелов, А. В. Машуков // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 3. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/109-9171> (дата обращения: 10.11.2018).

10. Крисковец Т. Н. Онто-акмеологический подход как основа формирования профессионального мировоззрения учителя [Электронный ресурс] / Т. Н. Крисковец // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 3. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26401> (дата обращения: 10.11.2018).

11. Гибадуллина Ю. М. Профессиональная подготовка педагогов в процессе интеграции формального, неформального и информального образования / Ю. М. Гибадуллина // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 11-10. – С. 2253–2257.

12. Поздеева С. И. Организация наставничества в школе совместной деятельности: из опыта работы стажировочной площадки / С. И. Поздеева, Л. А. Сорокова // Научно-педагогическое обозрение. – 2017. – № 4 (18). – С. 126–131.

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

14. Инновационные методы управления образовательной организацией : учебно-методическое пособие / А. В. Коптелов, Т. А. Абрамовских и др.; под ред. В. Н. Кеспи́кова. – Челябинск : ЧИППКРО, 2017. – 112 с.

15. Инновационные практики модернизации технологий и содержания общего образования : учебно-методическое пособие / А. В. Ильина, А. В. Коптелов, А. В. Машуков, М. И. Солодкова [и др.]; под ред. В. Н. Кеспи́кова. – Челябинск : ЧИППКРО, 2018. – 180 с.

16. Ильина А. В. и др. Особенности научно-методического сопровождения развития инновационной инфраструктуры общего образования Челябинской области [Электронный ресурс] / А. В. Ильина, А. В. Коптелов, А. В. Машуков // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 4. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27834> (дата обращения: 23.08.2018).

17. Эффективные практики поддержки школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях: сборник материалов [Электронный ресурс] / В. Н. Кеспи́ков, Е. А. Коузова, Е. А. Тюрина и др. – Челябинск : ЧИППКРО, 2017. – 100 с.

18. Ильина А. В. Развитие проектных компетенций школьной команды как условие успешной реализации требований профессиональных стандартов / А. В. Ильина, И. М. Чернова // Методист. – 2018. – № 6. – С. 51–54.

19. Ильина А. В. Подготовка школьных команд к участию в конкурсных отборах на получение дополнительного финансирования / А. В. Ильина, А. В. Коптелов, А. В. Машуков // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. – 2017. – № 3 (12). – С. 122–131.

20. Технология подготовки заявительных документов на получение образовательной организацией дополнительного финансирования в рамках конкурсных отборов различного уровня : сборник материалов / М. И. Солодкова, А. В. Коптелов и др. ; под ред. В. Н. Кеспи́кова. – Челябинск : ЧИППКРО, 2017. – 160 с.

21. Ильина А. В. Организация проектной деятельности педагогических работников по разработке инновационных методических продуктов [Электронный ресурс] / А. В. Ильина, А. В. Коптелов, А. В. Машуков // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 3 – Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=27557> (дата обращения: 04.05.2018).
22. Емельянова Л. А. Методологические аспекты преемственности дошкольного и начального общего образования в развитии конструкторских способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста [Электронный ресурс] / Л. А. Емельянова, А. В. Машуков // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 6. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27289> (дата обращения: 23.09.2018).
23. Ильина А. В. К вопросу профессиональной ориентации школьников на основе учета региональной специфики [Электронный ресурс] / А. В. Ильина, Ю. Г. Маковецкая, С. Н. Коваленко // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27023> (дата обращения: 10.11.2018).
24. Коптелов А. В. Особенности формирования образовательной среды естественно-научной направленности в общеобразовательной организации [Электронный ресурс] / А. В. Коптелов, Н. А. Зайцева, И. Ю. Шереметьева // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26996> (дата обращения: 23.09.2018).
25. Коптелов А. В. Технологизация управления индивидуализацией образовательной деятельности в общеобразовательной организации [Электронный ресурс] / А. В. Коптелов, В. Н. Маслакова, Н. А. Яшина // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 1. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27378> (дата обращения: 23.09.2018).
26. Хафизова Н. Ю. К вопросу о формировании у обучающихся готовности к выбору инженерных профессий [Электронный ресурс] / Н. Ю. Хафизова, А. Г. Обоскалов, Л. Н. Смушкевич // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 6. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27235> (дата обращения: 23.09.2018).
27. Костенко О. А. Раннее личностное и профессиональное самоопределение сельских школьников средствами образовательного туризма [Электронный ресурс] / О. А. Костенко, А. А. Севрюкова и др. // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 6. – Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=27244> (дата обращения: 23.09.2018).
28. Стоянкина Н. Н. Педагогическая поддержка становления готовности учащихся к выбору профессии в области исследовательской деятельности [Электронный ресурс] / Н. Н. Стоянкина, Л. С. Науменко, Г. Б. Петрова и др. // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 6. – Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=27286> (дата обращения: 23.09.2018).
29. Каримова Н. Г. Психолого-педагогические средства формирования у школьников мотивов к ознакомлению с инженерными и высокотехнологичными рабочими профессиями [Электронный ресурс] / Н. Г. Каримова, Н. Е. Скрипова, Е. А. Селиванова и др. // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 6 (125). – С. 142–148.
30. Уткина Т. В. К вопросу об организации работы по профессиональному самоопределению учащихся в условиях социального партнерства на основе образовательного кластера [Электронный ресурс] / Т. В. Уткина, Н. В. Рыженкова // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27018> (дата обращения: 10.11.2018).
31. Хафизова Н. Ю. Рост уровня профессионализма педагога посредством неформального повышения квалификации в условиях информационно-образовательной среды [Электронный ресурс] / Н. Ю. Хафизова, Н. В. Екимова, И. Б. Быкова // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27076> (дата обращения: 10.11.2018).
32. Емельянова Л. А. Преемственность дошкольного и начального общего образования в развитии конструкторских способностей детей в аспекте освоения робототехники: итоги и перспективы / Л. А. Емельянова, А. В. Машуков // Современное педагогическое образование. – 2018. – № 5. – С. 153–157.
33. Дударева О. Б. Образовательная программа организации как ключевой инструмент формирования инженерного мышления обучающихся /

О. Б. Дударева, Е. В. Костомарова // Современное педагогическое образование. – 2018. – № 5. – С. 126–131.

References:

1. Vygotsky L. S. *Psychology* [Psihologiya] 2000. 1006 p.
2. Mitina L. M. *Psychology of teacher's professional development: teaching and methodical textbook* [Psihologiya professional'nogo razvitiya uchitelya: uchebno-metodicheskoe posobie], Moscow, 1998. 200 p.
3. Pyasov D. F. *Self-learning organization as a phenomenon and strategy (on the example of general education institution)* [Samoobuchayushchayasya organizatsiya kak fenomen i strategiya (na primere obshcheobrazovatel'nogo uchrezhdeniya)], World of science, culture, education, 2013, No. 3 (40), pp. 153–156.
4. Pyasov D. F. *The strategy of a self-learning organization in the practice of teachers of secondary general school* [Strategiya samoobuchayushchejsya organizatsii v praktike obucheniya personala obshcheobrazovatel'noj shkoly], Pedagogical education and science, 2013, No. 5, pp. 121–125.
5. Sheraizina R. M., Zadvornaya M. S. *The relevance of continuous education as a condition for the personal and professional development of a teacher of pre-school education* [Aktual'nost' nepreryvnogo obrazovaniya kak usloviya lichnostno-professional'nogo razvitiya pedagoga doshkol'nogo obrazovaniya], Historical and socio-educational thought, 2016, Vol. 8, No. 4 (1), pp. 175–179.
6. Chechel I. D. *Modern approaches to the implementation of continuous professional development of leaders of educational organizations* [Sovremennye podhody realizatsii nepreryvnogo professional'nogo razvitiya rukovoditelej obrazovatel'nyh organizatsij], Domestic and foreign pedagogy, 2015, No. 3, pp. 32–40.
7. Golub V. V. *Methodological bases of an integrative approach to the development of continuing professional education* [Metodologicheskie osnovy integrativnogo podhoda k razvitiyu nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya], European Social Science Journal, 2017, No. 5, pp. 317–322.
8. Derkach A. A., Kuzmina N. V. *Akmeology: Ways of reaching the heights of professionalism* [Akmeologiya: Puti dostizheniya vershin professionalizma], 2007. 32 p.
9. Koptelov A. V., Mashukov A. V. *Akmeological approach as a methodological basis for the development of the creative potential of teachers in the context of FSES adoption of general education* [Akmeologicheskij podhod kak metodologicheskoe osnovanie razvitiya tvorcheskogo potenciala pedagogov v usloviyah realizatsii FGOS obshchego obrazovaniya] [Web resource], Modern problems of science and education, 2013, No. 3, access mode: <http://www.science-education.ru/109-9171> (accessed date: 11/10/2018).
10. Kriskovets T. N. *The onto-acmeological approach as the basis for the formation of a teacher's professional worldview* [Onto-akmeologicheskij podhod kak osnova formirovaniya professional'nogo mirovozzreniya uchitelya] [Web resource], Modern problems of science and education, 2017, No. 3, access mode: <http://www.scienceeducation.ru/ru/article/view?id=26401> (accessed date: 11/10/2018).
11. Gibadullina Yu. M. *Professional training of teachers in the process of integrating formal, non-formal and informal education* [Professional'naya podgotovka pedagogov v processe integratsii formal'nogo, neformal'nogo i informal'nogo obrazovaniya], Fundamental research, 2014, No. 11–10, pp. 2253–2257.
12. Pozdeeva S. I., Sorokova L. A. *Organization of mentoring in the school of joint activities: from the experience of the internship platform* [Organizatsiya nastavnichestva v shkole sovместной deyatel'nosti: iz opyta raboty stazhirovochnoj ploshchadki], Scientific and pedagogical review, 2017, No. 4 (18), pp. 126–131.
13. Sergeev A. N., Sokolov M. V. *Professional self-development of teachers in the network communities of the Internet* [Professional'noe samorazvitie pedagogov v setevykh soobshchestvah interneta], Theory and practice of social development, 2014, No. 8, pp. 70–72.
14. Koptelov A. V., Abramovskikh T. A., et al. *Innovative methods of educational organization management: teaching textbook* [Innovacionnye metody upravleniya obrazovatel'noj organizatsiej: uchebno-metodicheskoe posobie], ed. by V. N. Kespikov, Chelyabinsk: CIRIPSE, 2017. 112 p.
15. Ilina A. V., Koptelov A. V., Mashukov A. V., Solodkova M. I. *Innovative practices of modernization of technologies and content of general education: teaching textbook* [Innovacionnye praktiki modernizatsii tekhnologij i sodержaniya obshchego

obrazovaniya : uchebno-metodicheskoe posobie], ed. by V. N. Kespikov, Chelyabinsk: CIRIPSE, 2018, 180 p.

16. Ilina A. V., Koptelov A. V., Mashukov A. V. *Features of scientific and methodological support of the development of innovative infrastructure of general education of the Chelyabinsk region* [Osobennosti nauchno-metodicheskogo soprovozhdeniya razvitiya innovacionnoj infrastruktury obshchego obrazovaniya CHelyabinskoy oblasti] [Web resource], Modern problems of science and education, 2018, No. 4, access mode: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27834> (accessed date: 08/23/2018).

17. Kespikov V. N., Kouzova E. A., Tyurina E. A. et al. *Effective practices of supporting schools with low learning outcomes and schools operating in adverse social conditions: proceedings* [Ehffektivnye praktiki podderzhki shkol s nizkimi rezul'tatami obucheniya i shkol, funkcioniruyushchih v neblagopriyatnyh social'nyh usloviyah: sbornik materialov], Chelyabinsk: CIRIPSE, 2017. 100 p.

18. Ilina A. V., Chernova I. M. *The development of project competences of the school team as a condition for the successful implementation of the requirements of professional standards* [Razvitie proektnyh kompetencij shkol'noj komandy kak uslovie uspehnoj realizacii trebovanij professional'nyh standartov], Methodologist, 2018, No. 6, pp. 51–54.

19. Ilina A. V., Koptelov A. V., Mashukov A. V. *Preparation of school teams for participation in competitive selections for receiving additional financing* [Podgotovka shkol'nyh komand k uchastiyu v konkursnyh otborah na poluchenie dopolnitelnogo finansirovaniya], Modern additional professional pedagogical education, 2017, No. 3 (12), pp. 122–131.

20. Solodkova M. I., Koptelov A. V. et al. *Technology for preparing application documents for receiving additional funding by an educational organization in the framework of competitive selections at various levels: proceedings* [Tekhnologiya podgotovki zayavitel'nyh dokumentov na poluchenie obrazovatel'noj organizaciej dopolnitelnogo finansirovaniya v ramkah konkursnyh otborov razlichnogo urovnya : sbornik materialov], ed. by V. N. Kespikov, Chelyabinsk: CIRIPSE, 2017. 160 p.

21. Ilina A. V., Koptelov A. V., Mashukov A. V. *Organization of project activities of pedagogical*

workers for the development of innovative methodical products [Organizaciya proektnoj deyatel'nosti pedagogicheskikh rabotnikov po razrabotke innovacionnyh metodicheskikh produktov] [Web resource], Modern problems of science and education, 2018, No. 3, access mode: <http://scienceeducation.ru/en/article/view?id=2757> (accessed date: 05/04/2018).

22. Yemelyanova L. A., Mashukov A. V. *Methodological aspects of the succession of preschool and primary general education in the development of design abilities of children of preschool and junior school age* [Metodologicheskie aspekty preemstvennosti doshkol'nogo i nachal'nogo obshchego obrazovaniya v razvitii konstruktorskih sposobnostej detej doshkol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta] [Web resource], Modern Problems of Science and Education, 2017, No. 6, access mode: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27289> (accessed date: 09/23/2018).

23. Ilina A. V., Makovetskaya Yu. G., Kovalenko S. N. *The issue of professional orientation of schoolchildren based on regional specificity* [K voprosu professional'noj orientacii shkol'nikov na osnove ucheta regional'noj specifiki] [Web resource], Modern problems of science and education, 2017, No. 5, access mode: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27023> (accessed date: 11/10/2018).

24. Koptelov A. V., Zaitseva N. A., Shermetyeva I. Yu. *Features of the formation of the educational environment of a natural science orientation in a general education organization* [Osobennosti formirovaniya obrazovatel'noj sredy estestvenno-nauchnoj napravlenosti v obshcheobrazovatel'noj organizacii] [Web resource], Modern problems of science and education, 2017, No. 5, access mode: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26996> (accessed date: 09/23/2018).

25. Koptelov A. V., Maslakova V. N., Yashina N. A. *Technologization of the management of individualization of educational activities in a general education organization* [Tekhnologizaciya upravleniya individualizaciej obrazovatel'noj deyatel'nosti v obshcheobrazovatel'noj organizacii] [Web resource], Modern problems of science and education, 2018, No. 1, access mode: <https://science-education.ru/en/article/view?id=27378> (accessed date: 09/23/2018).

26. Khafizova N. Yu., Oboskalov A. G., Smushkevich L. N. *The question of the formation of*

- students' readiness for the choice of engineering professions [K voprosu o formirovanii u obuchayushchihsya gotovnosti k vyboru inzhenernykh professij] [Web resource], Modern problems of science and education, 2017, No. 6, access mode: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27235> (accessed date: 09/23/2018).
27. Kostenko O. A., Sevryukova A. A., Ilyasov D. F., Kostina N. P. *Early personal and professional self-determination of rural schoolchildren by means of educational tourism* [Ranee lichnostnoe i professional'noe samoopredelenie sel'skih shkol'nikov sredstvami obrazovatel'nogo turizma] [Web resource], Modern problems of science and education, 2017, No. 6, access mode: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=27244> (accessed date: 09/23/2018).
28. Stoyankina N. N., Naumenko L. S., Petrova G. B., Ilyasov D. F., Shishina V. V. *Pedagogical support for the development of students' readiness to choose a profession in the field of research activities* [Pedagogicheskaya podderzhka stanovleniya gotovnosti uchashchihsya k vyboru professii v oblasti issledovatel'skoj deyatel'nosti] [Web resource], Modern problems of science and education, 2017, No. 6, access mode: <http://science-education.ru/en/article/view?id=27286> (accessed date: 09/23/2018).
29. Karimova N. G., Skripova N. E., Selivanova E. A., et al. *Psychological and pedagogical means of forming motives for schoolchildren to familiarize themselves with engineering and high-tech working professions* [Psihologo-pedagogicheskie sredstva formirovaniya u shkol'nikov motivov k oznakomleniyu s inzhenernymi i vysokotekhnologichnymi rabochimi professiyami] [Web resource], Kazan Pedagogical Journal, 2017, No. 6 (125), pp. 142–148.
30. Utkina T. V., Ryzhenkova N. V. *The question of the organization of work on the professional self-determination of students in a social partnership based on the educational cluster* [K voprosu ob organizacii raboty po professional'nomu samoopredeleniyu uchashchihsya v usloviyah social'nogo partnerstva na osnove obrazovatel'nogo klastera] [Web resource], Modern Problems of Science and education, 2017, No. 5, access mode: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27018> (accessed date: 11/10/2018).
31. Khafizova N. Yu., Ekimova I. B., Bykova N. V. *The growth of the level of professionalism of the teacher through informal training in the conditions of information and educational environment* [Rost urovnya professionalizma pedagoga posredstvom neformal'nogo povysheniya kvalifikacii v usloviyah informacionno-obrazovatel'noj sredy] [Web resource], Modern problems of science and education, 2017, No. 5, access mode: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27076> (accessed date: 11/10/2018).
32. Emelyanova L. A., Mashukov A. V. *Continuity of pre-school and primary general education in the development of design abilities of children in the aspect of mastering robotics: results and prospects* [Preemstvennost' doshkol'nogo i nachal'nogo obshchego obrazovaniya v razvitii konstruktorskih sposobnostej detej v aspekte osvoeniya robototekhniki: itogi i perspektivy], Modern Pedagogical Education, 2018, No. 5, pp. 153–157.
33. Dudareva O. B., Kostomarov E. V. *Educational program of the organization as a key tool for shaping students' engineering thinking* [Obrazovatel'naya programma organizacii kak klyuchevoj instrument formirovaniya inzhenernogo myshleniya obuchayushchihsya], Modern pedagogical education, 2018, No. 5, pp. 126–131.

УДК 378.091.398

Отражение запросов педагогов дополнительного образования в вариативных программах повышения квалификации

Ю. Е. Гусева

Reflection of additional education teachers requests in advanced training programs

Yu. E. Guseva

Аннотация. В статье поднимается вопрос о возможности повышения квалификации педагогов в рамках вариативных образовательных программ. Выяснено, что одной из существенных проблем педагогов, работающих в сфере дополнительного образования, является невозможность получения своевременной психолого-педагогической поддержки и помощи. Обоснованием появления вариативных программ является запрос педагогов. Обозначены и аргументированы цели вариативной программы: профессиональная поддержка педагогов в решении актуальных в текущий момент, сложных педагогических ситуаций; повышение уровня психолого-педагогической компетентности, в том числе рефлексии педагогов; профилактика профессионального выгорания педагогов.

Проведено эмпирическое исследование содержания педагогических сложностей, позволяющее очертить круг тем, которые целесообразно включить в вариативную программу повышения квалификации. Проанализировано 184 практико-ориентированных вопросов, заданных слушателями в рамках курсов повышения квалификации. Выяснено, что наиболее актуальны для педагогов дополнительного образования вопросы взаимодействия с разными группами детей (агрессивными, застенчивыми, детьми с завышенной и заниженной самооценкой, детьми с СДВГ и др.), родителями и разрешение межличностных конфликтов. Таким образом, практико-ориентированный курс повышения квалификации, основанный на профессиональных потребностях педагогов, является актуальным в современных условиях.

Abstract. The article raises the question about the possibility of advanced training of teachers in the framework of variable educational programs. One of the significant problems of teachers is the impossibility of obtaining timely psychological and pedagogical support. The objectives of the variable program are outlined and substantiated: professional support of teachers; increasing the level of pedagogical competence, including the reflection; prevention of professional burnout.

An empirical study of the content of pedagogical difficulties has been carried out. Program was prepared on the basis of research included 184 questions asked by students during the course of improving qualification. The most relevant for teachers of additional education issues was found. It is interaction with different groups of children (aggressive, shy, children with high and low self-esteem, children with attention deficit hyperactivity syndrome, etc), parents and the resolution of interpersonal conflicts. Thus, a practice-oriented refresher course based on the professional needs of teachers is relevant in modern conditions.

Ключевые слова: педагог, педагог дополнительного образования, образование, повышение квалификации, вариативная образовательная программа, повышение квалификации педагогов.

Keywords: teacher, teacher of additional education, education, professional development, variable training program, advanced training of teachers.

Развитие и совершенствование в Российской Федерации системы дополнительного образования детей дошкольного и школьного возраста не только дает возможность всем детям получить доступ к дополнительным образовательным

программам, но и предъявляет высокие требования к уровню профессиональной подготовки, квалификации педагога дополнительного образования [1; 2]. Регулярное повышение квалификации педагогов, работающих в сфере дополнительного образования, является неотъемлемой частью педагогического процесса и является приоритетным направлением Концепции развития дополнительного образования и позволяет педагогам достигать высоких результатов в профессиональной деятельности [3].

Изменения, происходящие в современном обществе, не могут не затрагивать и всю систему образования. Глобализационные процессы, информатизация, изменения социальной, политической и экономической ситуации в XXI веке становятся основой для мощных изменений в сфере образования [4]. В частности, особое внимание уделяется профессиональной подготовке, переподготовке и повышению квалификации педагогов. Обращаясь к вопросу повышения квалификации педагогов, можно обозначить два основных направления, на которые направлено внимание специалистов. Это качество образования (содержание образовательных программ, качество преподавания, разработка методических комплексов и т. д.) и форма образовательного процесса. При этом совершенно очевидно, что качество образования связано с формой подачи материала в рамках образовательного процесса.

В современном (информационном) обществе большое внимание уделяется информационным технологиям и их возможностям в рамках образовательного процесса. А именно: большое значение при повышении квалификации уделяется дистанционному обучению [5; 6], неоспоримым достоинством которого является широкий доступ обучающихся к разнообразным учебным материалам, возможность обучаться без отрыва от работы, регулярная и быстрая обратная связь с педагогом и другими обучающимися, возможность широкого охвата аудитории, легкость компенсации пропущенных занятий и др. Такая форма обучения, безусловно, отвечает условиям жизни современного человека, который существует в режиме дефицита временных ресурсов.

При этом, используя информационные технологии в образовательной системе, важно понимать, что опосредованное общение это всего лишь одна из форм общения, которое не должно становиться единственным. В связи с этим

ряд специалистов обращают внимание и на значимость непосредственного диалогического общения в рамках педагогического процесса, на необходимость личного контакта педагога и обучающегося (слушателя курсов повышения квалификации) на занятиях, а также обучающихся между собой [7]. Общение педагогов между собой не менее важно, чем общение между слушателем и преподавателем. Такое профессиональное общение в рамках образовательного процесса становится основой для формирования профессионального сообщества, что является фундаментом профессиональной идентичности педагога [8].

Профессиональная подготовка педагогов вузов и переподготовка педагогов в рамках профессионального стандарта (например, дополнительная профессиональная образовательная программа профессиональной подготовки «Педагогика дополнительного образования», реализуемая в Ленинградском областном институте развития образования) представляет собой базовую теоретическую подготовку по общеобразовательным и специальным дисциплинам. Базовая теоретическая и практическая подготовка педагогов является необходимым условием успешной профессиональной деятельности. Однако такая профессиональная подготовка не предполагает вариативности учебного плана в соответствии с актуальной на определенный момент профессиональной деятельностью. Так, в процессе обучения в вузе студенты обычно еще не имеют опыта работы, а в рамках программы переподготовки ограничен объем учебных часов, в связи с этим слушатели не имеют возможности получить полноценные ответы на многие актуальные вопросы, регулярно возникающие в педагогической практике. Вариативная программа повышения квалификации становится актуальной для педагогов дополнительного образования, получивших основное образование и имеющих опыт работы.

Специфика вариативной программы повышения квалификации исходит из ситуации, которая на данный момент сложилась в педагогической практике. Одной из существенных проблем педагогов, работающих в сфере дополнительного образования, является невозможность получения своевременной и актуальной на данный момент психолого-педагогической поддержки и помощи. Педагоги, работающие в области дополнительного образования детей, регулярно сталкиваются с

рядом сложностей в педагогической деятельности, которые требуют включения специалистов психолого-педагогического профиля. При этом в смежных областях имеется положительный опыт. Так, специалисты-психологи регулярно получают супервизионную поддержку от высококвалифицированных профессионалов, то есть имеют возможность обсудить с супервизором сложности, возникающие в работе, в то время как педагоги лишены такого мощного ресурса. Следствием является профессиональное эмоциональное выгорание педагогов, имеющее перманентный характер в педагогической среде [9; 10]. На данный момент супервизионные практики крайне слабо распространены в педагогической практике и преимущественно остаются прерогативой психологического консультирования. Исключение на данный момент составляет лишь профессиональная деятельность социальных работников и социальных педагогов, в профессиональной деятельности которых супервизия занимает значимое место [11; 12; 13]. При этом необходимо отметить, что ряд специалистов отмечает высокий потенциал супервизии в педагогической практике в качестве метода сопровождения деятельности педагога [14] и инновационного вида педагогического сопровождения [15]. Помимо этого, в педагогической практике используется метод анализа случаев конкретных ситуаций [16], тьюторские практики [17; 18]. Использование этих методов, равно как и включение в повышение квалификации супервизий, способствует повышению уровня рефлексии педагогов. Таким образом, можно утверждать, что целесообразно использовать супервизию в рамках программ повышения квалификации педагогов.

Вариативная программа повышения квалификации становится для педагогов возможностью реализации индивидуального образовательного маршрута, позволяет повышать психолого-педагогическую компетентность педагогов дополнительного образования, непосредственно откликаясь на актуальные запросы слушателей, что становится не только основой для повышения эффективности образовательного процесса, но профилактикой эмоционального выгорания педагогов дополнительного образования. Одним из основных средств профилактики эмоционального профессионального выгорания становится супервизионная поддержка. На данный момент реализация вариативных программ повышения

квалификации осуществляется как в Ленинградском областном институте развития образования (ЛОИРО), так и в Липецком институте развития образования (ЛИРО) [19].

Основные цели профессиональной психолого-педагогической поддержки педагогов дополнительного образования в рамках вариативной программы повышения квалификации заключаются в следующем:

- 1) помощь и профессиональная поддержка педагогов в решении актуальных в текущий момент сложных педагогических ситуаций;
- 2) повышение уровня психолого-педагогической компетентности, в том числе рефлексии педагогов;
- 3) профилактика профессионального выгорания педагогов.

Педагог дополнительного образования является не только обучающим наставником. Педагогическая деятельность предполагает тесное взаимодействие с обучающимися и их родителями, учет ряда личностных, соматических, физических, поведенческих особенностей учеников. Обеспечение индивидуального подхода к обучению и воспитанию ребенка дает возможность педагогу быть более эффективным, осуществляя педагогическую деятельность. Наряду с этим возникают сложности, в первую очередь связанные с недостаточной подготовкой специалистов в области возрастной и педагогической психологии. Базовая психологическая подготовка педагога дает общее представление об области психологических знаний, однако не предполагает углубленного изучения именно того спектра проблем, с которыми регулярно сталкивается педагог дополнительного образования. В связи с этим оказывается актуально исследование круга проблем, с которыми сталкивается педагог дополнительного образования непосредственно в своей работе. Такое исследование позволяет очертить круг тем, которые целесообразно включить в вариативную программу повышения квалификации педагогов дополнительного образования. Таким образом, разработка вариативной программы повышения квалификации «Психолого-педагогическая компетентность педагогов дополнительного образования» осуществлялась на основе анализа актуальных запросов слушателей.

Исследование проводилось на базе кафедры развития дополнительного образования детей и взрослых ГАОУ ДПО «ЛОИРО». В исследовании

принимали участие педагоги дополнительного образования разной направленности (музыкальное и художественное образование, спортивная подготовка, декоративно-прикладное творчество, хореографическое искусство, техническое творчество, актерское мастерство), проходящие краткосрочное или долгосрочное повышение квалификации. Исследование проходило в рамках программ повышения квалификации, на лекционных и практических занятиях был проведен сбор эмпирических данных. Специфика программ повышения квалификации заключается в том, что получив теоретические знания, педагоги испытывают потребность задать вопросы. Педагогам было предложено в ходе лекционных занятий задавать интересующие их вопросы, как связанные с тематикой лекции, так и не связанные. Единственным условием было задавать вопросы, так или иначе связанные с психологической сферой знаний в педагогической деятельности, с проблемами, с которыми они сталкиваются в своей педагогической практике. Вопросы, касающиеся личностных проблем (личные проблемы, взаимоотношения с собственными детьми и супругами), были исключены из обрабатываемого массива данных. Каждый педагог мог задать один или несколько вопросов (в том числе конкретных сложных педагогических ситуаций, конфликтных ситуаций), при этом некоторые педагоги вообще не задавали вопросов, в то время как другие задавали до четырех-пяти вопросов, обозначая соответствующее количество сфер или ситуаций, в которых они испытывают затруднения. Мы можем предположить, что такая разница связана не с тем, что у одних педагогов много сложностей, а у других в работе сложностей нет. Скорее, при-

чина в том, что у педагогов разный уровень рефлексии, в результате чего педагоги с более высоким уровнем рефлексии сразу же могут обозначить проблемы, с которыми сталкиваются в работе, в то время как педагоги с более низким уровнем рефлексии, скорее склонны откликаться на высказывания коллег (используются выражения «да, я тоже с этим сталкиваюсь», «и эта проблема у нас есть» и т. д.). Кроме того, некоторые педагоги не готовы публично задавать вопросы, однако с интересом слушают вопросы других слушателей. Таким образом, на первом этапе исследования мы зафиксировали 184 вопроса педагогов, которые задавались ими на лекционных занятиях в рамках курсов повышения квалификации.

Каждый вопрос представлял собой какие-либо проблемы (сложности), связанные с работой педагога дополнительного образования. Например, педагоги обозначали конкретные педагогические ситуации или называли обобщенные проблемные вопросы. Некоторые вопросы обсуждались на занятиях в виде разбора конкретных случаев (формат супервизий).

Проведенное исследование позволило нам обозначить поле проблем, которое значимо для педагогов. Обратимся к результатам исследования, в рамках которого было определено проблемное поле сложностей педагогов, работающих в сфере дополнительного образования, состоящее из шести основных проблемных сфер. Анализ высказываний проводился методом контент-анализа, где каждое высказывание было отнесено к обобщенному проблемному полю. Рассмотрим проблемные сферы подробнее (табл. 1).

Таблица 1

Основные проблемы, с которыми сталкивается педагог дополнительного образования

Проблемы, с которыми сталкивается педагог	Количество ответов	%
1. Мотивация учащихся, стимулирование интереса учащихся к образовательному процессу	35	19,1
2. Личностные особенности учащихся, проявляющиеся в учебном процессе	24	13,1
3. Неврологические и поведенческие проблемы учащихся (СДВГ, неврозы)	48	26,1
4. Психологические проблемы одарённых детей и сложности, связанные с работой с одарёнными детьми	17	9,2
5. Взаимодействие педагога с родителями обучающихся	29	15,7
6. Межличностные конфликты в педагогической деятельности	31	16,8
Итого	184	100

К основному содержательному результату данного исследования можно отнести список обозначенных проблем, с которыми сталкивается педагог. Однако важно обратить внимание и на позицию педагога, которая является основой его взаимодействия с детьми. Педагоги много внимания уделяют образовательным технологиям, методам и методикам преподавания и, действительно, являются специалистами в своей сфере. Они успешно применяют в работе знания, полученные в ходе обучения. Однако одних знаний оказывается недостаточно для того, чтобы эффективно работать. Потому что ряд нерешенных педагогических вопросов касается именно психологической сферы: психологических особенностей учащихся, сферы общения. Рассмотрим обозначенные сферы подробнее.

1. Мотивация учащихся, стимулирование интереса учащихся к образовательному процессу.

Педагоги, работающие с детьми, задаются вопросом относительного того, почему дети не хотят учиться и каким образом возможно повысить интерес обучающихся к учебной деятельности. Отдельного внимания заслуживает проблема неуверенности в собственных силах детей (в частности, феномен выученной беспомощности), снижающие мотивацию к обучению. Выяснено, что педагоги много внимания уделяют формированию мотивации учащихся, склонны фиксироваться на ученике и недостаточно рефлексировать (обращают внимание на себя, свои чувства). В связи с этим ученик становится не субъектом образовательного процесса, а его объектом, а педагог теряет личностные, человеческие качества, что делает его скорее машиной, нежели человеком. Обращение к себе, своему опыту на супервизионных занятиях позволяет педагогам иначе взглянуть на педагогический процесс. Например, обращаясь к своему личному опыту как ученика или студента, педагог начинает через призму собственного опыта смотреть на ученика и лучше понимать его чувства.

2. Личностные особенности учащихся, проявляющиеся в учебном процессе (тревожность, застенчивость, агрессивность, завышенная и заниженная самооценка, проявления акцентуаций характера).

Каждый педагог регулярно сталкивается с разными детьми. В связи с этим для педагогов дополнительного образования важно знать психологические механизмы проявления и проявле-

ния, например, застенчивости или агрессивности и эффективно реагировать на проявления этих особенностей. При этом важно фокусировать внимание на том, что педагоги, обращая внимание на особенности детей, нередко стараются корректировать их индивидуальные особенности без необходимых на то оснований. Так, очень часто застенчивого ребенка стараются всеми силами вывести на сцену, раскрепостить. В таких случаях нередко прослеживается желание педагога достичь определенного желаемого результата, что также связано с недостаточной обращенностью на себя, с недостаточной рефлексией.

3. Неврологические и поведенческие проблемы учащихся (СДВГ, неврозы).

Коррекция неврологических и поведенческих проблем не входит в компетенцию педагогов дополнительного образования. Однако дети с невротическими реакциями, с СДВГ, гиподинамическим синдромом посещают занятия наряду с другими детьми. Одна из задач педагога – раннее выявление проблем и обозначение рекомендаций родителям обратиться к специалистам.

Кроме того, для педагогов оказывается важным знание причин, симптоматики, а также психолого-педагогической коррекции данных расстройств. Важно обратить внимание на разграничение ответственности между педагогами, родителями и другими специалистами (психологами, врачами).

Так, нередко родители считают, что определенные занятия могут корректировать неврологические проблемы (например, занятия рисованием привить усидчивость). И задача педагога обозначить зоны ответственности, не выполнять задачи других специалистов.

4. Психологические проблемы одаренных детей и сложности, связанные с работой с одаренными детьми.

Диагностика и сопровождение одаренных детей, а также выявление сферы интересов ребенка – предмет пристального внимания педагогов в связи с тем, что поддержка одаренных детей является одним из приоритетных направлений государственной политики [20]. Одно из существенных опасений педагогов это страх навредить одаренному ребенку и в этом случае разбор конкретных случаев в формате супервизии позволяет педагогу разобраться с собственной тревогой, с собственными проблемами, порождающими страхи.

5. Взаимодействие педагога с родителями обучающихся.

Родители, являясь одной из сторон педагогического процесса, включены в процесс обучения и воспитания. При этом существует как проблема излишней включенности родителей в педагогический процесс, так и напротив, проблема недостаточного интереса к процессу обучения ребенка. Основной задачей педагога оказывается эффективное взаимодействие с родителями детей, которое будет построено на сотрудничестве.

6. Межличностные конфликты в педагогической деятельности.

Конфликтные ситуации неизбежны в любой деятельности и, конечно, появляются там, где люди взаимодействуют. Конфликты между детьми, между педагогами и воспитанниками появляются регулярно и знания конфликтологии оказываются преимуществом педагога.

Так, например, для некоторых педагогов типично общение в формате монологического императивного или манипулятивного общения, которые нередко приводят к возникновению конфликтных ситуаций.

Напротив, овладение навыками диалогического общения становится мощным ресурсом для педагога.

Анализ проблем, с которыми сталкиваются педагоги дополнительного образования, показывает высокую включенность педагогов в образовательный процесс. Интерес педагогов в меньшей степени направлен на освоение новых технологий и в большей степени сконцентрирован на ребенке как участнике образовательного процесса.

Можно предположить, что это связано с тем, что, будучи профессионалами в своей сфере деятельности (музыкантами, художниками, хореографами, спортсменами, актерами), педагоги в достаточной степени владеют методикой преподавания, эффективно используют разнообразные методы, приемы, техники и технологии.

Реализация вариативного курса повышения квалификации показывает высокую заинтересованность слушателей в такой форме обучения. Выстраивание курса по принципу «от практики к теории и обратно к практике» позволяет слушателям не только разрешить сложные случаи из педагогической практики, но и увидеть возможности теории в решении практических ситуаций.

Разбор конкретных случаев на супервизии и дальнейшие лекции в рамках уже обозначенного

тематического поля, дают возможность педагогам лучше понять детей и самих себя, начать рефлексировать и задумываться о способах работы.

Педагоги обращают внимание на значимость супервизий для их педагогической практики, а также на важность личностного общения, отмечая важность именно непосредственного взаимодействия слушателей с педагогом.

В этом случае важно отметить, что не все формы работы возможно осуществить дистанционно и традиционный способ обучения (повышения квалификации) не может быть полностью вытеснен дистанционным обучением. Современный подход к образованию (в том числе к образованию взрослых) – это динамичный подход, позволяющий учитывать потребности обучающихся. Исследование актуальных вопросов, с которыми сталкиваются педагоги дополнительного образования в своей профессиональной деятельности, позволяет сделать вывод о целесообразности повышения квалификации через вариативные курсы.

Библиографический список:

1. Компетентностный подход в педагогическом образовании / В. А. Козырев и др. ; под ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Радионовой, А. П. Тряпицыной. – СПб., 2005. – 391 с.
2. Малыхина Л. Б. Управление качеством дополнительного образования детей / Л. Б. Малыхина // Образование: ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. – 2015. – № 4. – С. 78–85.
3. Концепция развития дополнительного образования детей до 2020 г. (утверждена Распоряжением Правительства РФ от 04 сентября 2014 г. № 1726-р) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://минобрнауки.рф/проекты/дополнительное-образование-детей> (дата обращения: 10.12.18).
4. Бордовский Г. А. Особенности развития современного педагогического образования / Г. А. Бордовский // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 60–65.
5. Грейлих Н. Л. Дистанционные технологии обучения в повышении квалификации педагогов общего образования / Н. Л. Грейлих // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 4 (16). – С. 103–106.
6. Кирилова Г. И. Элементы дистанционного обучения в повышении квалификации педагогов высшей профессиональной школы / Г. И. Кирилова // Вестник Казанского государственного энерге-

- тического университета. – 2010. – № 2 (5). – С. 137–145.
7. Лопанова Е. В. Об изменении подходов к повышению квалификации педагогов / Е. В. Лопанова // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Педагогика. – 2007. – Т. 8. – № 1. – С. 13–17.
8. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. М. Митина. – М. : Академия. 2004. – 320 с.
9. Гунзунова Б. А. Профессиональное выгорание как дезадаптивный механизм саморегуляции педагогов / Б. А. Гунзунова // European Social Science Journal. – 2016. – № 1. – С. 339–345.
10. Дементьева Е. В. Профессиональное выгорание педагогов в условиях введения ФГОС / Е. В. Дементьева // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. – 2013. – № 1. – С. 176–181.
11. Карандеева А. В. Супервизия в социальной работе: опыт германии / А. В. Карандеева // Университет XXI века: научное измерение : материалы научной конференции профессорско-преподавательского состава, аспирантов, магистрантов и соискателей ТГПУ им. Л. Н. Толстого: в 2 томах. – Тула : Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого, 2010. – С. 319–321.
12. Фокин В. А. Супервизия в социальной педагогике / В. А. Фокин // Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал. – 2012. – № 2. – С. 78–79.
13. Сморгачева В. П. Супервизия как условие профессионального самопознания будущего социального педагога / В. П. Сморгачева // Самопознание и самопроектирование как условия самореализации личности : сборник научных трудов по материалам Международного форума. – Екатеринбург: 2012. – С. 160–164.
14. Житвай С. А. Супервизия как метод сопровождения деятельности педагогов / С. А. Житвай // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2016. – № 6 (63). – С. 52–58.
15. Яковлев Е. В. Инновационные виды педагогического сопровождения / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – № 8. – С. 101–106.
16. Обущенко С. И. Применение метода анализа конкретных ситуаций в повышении квалификации педагогов дополнительного образования / С. И. Обущенко // Вестник непрерывного образования. – 2009. – № 3. – С. 42–50.
17. Гущина Т. Н. Тьюторские практики в повышении квалификации педагогов дополнительного образования детей / Т. Н. Гущина // Инновации в образовании. – 2011. – № 12. – С. 13–20.
18. Шумакова К. С. Тьюторинг в эффективном повышении квалификации педагогов / К. С. Шумакова // European Social Science Journal. – 2013. – № 3 (31). – С. 98–104.
19. Ротобильский К. А. Вариативные программы повышения квалификации педагогов в области применения информационно-коммуникативных технологий (ИТК) / К. А. Ротобильский // Вестник Мордовского университета. – 2009. – № 2. – С. 350–353.
20. Рабочая концепция одарённости [Электронный ресурс] / Д. Б. Богоявленская и др. ; под ред. Д. Б. Богоявленской. – 2-е изд., расш. и перераб. – М., 2003. – Режим доступа: [http://psychlib.ru/mgppu/rko/rko-001-.htm#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/rko/rko-001-.htm#$p1) (дата обращения: 10.12.18).

References:

1. Kozyrev V. A., Radionova N. F., Tryapitsyna A. P. *Competence approach in pedagogical education* [Kompetentnostnyj podhod v pedagogicheskom obrazovanii], Saint Petersburg, 2005. 391 p.
2. Malykhina L. B. *Quality management of additional education of children* [Upravlenie kachestvom dopolnitel'nogo obrazovaniya detej], Bulletin LRIED 2015, No. 4, pp. 78–85.
3. *The concept of the development of additional education of children until 2020* (approved by the Order of the Government of the Russian Federation of 09/04/2014 No. 1726-p) [Konceptsiya razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detej do 2020] [Web resource], access mode: <https://minobrnauki.rf/projects/additional-education-children> (accessed date: 12/10/2018).
4. Bordovsky G. A. *Features of the development of modern pedagogical education* [Osobnosti razvitiya sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya], Pedagogy, 2010, No. 5, pp. 60–65.
5. Greulich N. L. *Distance learning technologies in advanced training of general education teachers* [Distancionnye tekhnologii obucheniya v povyshenii kvalifikacii pedagogov obshchego obrazovaniya], World of science, culture, education, 2009, No. 4 (16), pp. 103–106.

6. Kirilova G. I. *Elements of distance learning in advanced training of higher professional schools teachers* [Elementy distancionnogo obucheniya v povyshenii kvalifikacii pedagogov vysshej professional'noj shkoly], Bulletin of Kazan State Energy University, 2010, No. 2 (5), pp. 137–145.
7. Lopanova E. V. About changing the approaches to advanced training of teachers [Ob izmenenii podhodov k povysheniyu kvalifikacii pedagogov], Bulletin of Novosibirsk State University. Series: Pedagogy, 2007, Vol. 8, No. 1, pp. 13–17.
8. Mitina L. M. Psychology of labor and professional development of a teacher: manual for students of higher pedagogical educational [Psihologiya truda i professional'nogo razvitiya uchitelya: Ucheb. Posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij], 2004. 320 p.
9. Gunzunova B. A. *Professional burnout as a maladaptive mechanism for self-regulation of teachers* [Professional'noe vygoranie kak dezadaptivnyj mekhanizm samoregulyacii pedagogov], European Social Science Journal, 2016, No. 1, pp. 339–345.
10. Dementieva E. V. *Professional burnout of teachers in the conditions of adoption of FSES* [Professional'noe vygoranie pedagogov v usloviyah vvedeniya FGOS], Actual problems and prospects of development of modern psychology, 2013, No. 1, pp. 176–181.
11. Karandeeva A. V. *Supervision in social work: the experience of Germany* [Superviziya v social'noj rabote: opyt germanii], University of the XXI century: the scientific dimension. Proceedings of the scientific conference of academic staff, graduate students, magisters and applicants of L. N. Tolstoy TSPU: in 2 Vol., Tula, 2010, pp. 319–321.
12. Fokin V. A. *Supervision in social pedagogy* [Superviziya v social'noj pedagogike], Social pedagogy in Russia. Scientific and methodical journal, 2012, No. 2, pp. 78–79.
13. Smorchkova V. P. *Supervision as a condition of professional self-knowledge of the future social teacher* [Superviziya kak uslovie professional'nogo samopoznaniya budushchego social'nogo pedagoga], Self-knowledge and self-design as a condition for self-realization of a person, Proceedings of scientific papers based on the International Forum, 2012, pp. 160–164.
14. Zhitvay S. A. *Supervision as a method of supporting the activities of teachers* [Superviziya kak metod soprovozhdeniya deyatel'nosti pedagogov], Personality, family and society: questions of pedagogy and psychology, 2016, No. 6 (63), pp. 52–58.
15. Yakovlev E. V., Yakovleva N. O. *Innovative types of pedagogical support* [Innovacionnyye vidy pedagogicheskogo soprovozhdeniya], Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University, 2015, No. 8, pp. 101–106.
16. Obuschenko S. I. *Application of the method of analysis of specific situations in the advanced training of teachers of additional education* [Primenenie metoda analiza konkretnyh situacij v povyshenii kvalifikacii pedagogov dopolnitel'nogo obrazovaniya], Bulletin of Continuing Education, 2009, No. 3, pp. 42–50.
17. Gushchina T. N. *Tutorial practices in improving the skills of teachers of additional education of children* [T'yutorskie praktiki v povyshenii kvalifikacii pedagogov dopolnitel'nogo obrazovaniya detey], Innovations in education, 2011, No. 12, pp. 13–20.
18. Shumakova K. S. *Tutoring in the effective professional development of teachers* [T'yutoring v ehffektivnom povyshenii kvalifikacii pedagogov], European Social Science Journal, 2013, No. 3 (31), pp. 98–104.
19. Rotobylsky K. A. *Variant programs of professional development of teachers in the application of information and communication technologies (ITC)* [Variativnye programmy povysheniya kvalifikacii pedagogov v oblasti primeneniya informacionno-kommunikativnyh tekhnologij (ITK)], Bulletin of Mordovia University, 2009, No. 2, pp. 350–353.
20. Bogoyavlenskaya D. B. *The working concept of giftedness* [Web resource], access mode: [http://psychlib.ru/mgppu/rko/rko-001-.htm#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/rko/rko-001-.htm#$p1) (accessed date: 12/10/2018).

УДК 37.014.62

Исследование эффективности региональной модели научно-методического сопровождения инновационной деятельности муниципальных методических служб

Т. Б. Волобуева

Research of efficiency of scientific and methodical support regional model of innovative activity of municipal methodical services

T. B. Volobueva

Аннотация. Актуализируется проблема научно-методического сопровождения инновационной деятельности муниципальных методических служб. Исследуются диагностический, проектно-конструкторский, личностно-деятельностный, аналитико-коррекционный аспекты его организации. Анализируется проблемное поле инновационной деятельности муниципальных методических служб. Выделены педагогические условия, способствующие результативной поддержке инноваций.

Аргументируется содержание научно-методического сопровождения инновационной деятельности муниципальных методических служб, в котором отдается приоритет актуализации ценностей инновационной деятельности, обучению новейшим технологиям, созданию инновационно-методического пространства, технологической поддержке, методологическому обеспечению и научному содействию.

Обосновываются ведущие технологии (сотрудничества, информационно-коммуникативные, рефлексивные, игровые, проектные, кейсовая, моделирования, коучинга, супервизии), формы (тренинги, творческие мастерские, практикумы, мастер-классы, ролевые игры, методические квесты, интернет-репетиторы, методические конструкторы и пр.) и средства комплекса научно-методических действий. Исследуется результативность научно-методического сопровождения инновационной деятельности муниципальных методических служб.

Abstract. The problem of scientific and methodological support of innovative activities of municipal methodological services is actualized. Diagnostic, design, personal-activity, analytical and correctional aspects of the organization of support are investigated. The problem field of the innovative activities of the city\district methodological service is analyzed. Pedagogical conditions, which contribute to the effective support of innovation are highlighted.

The content of scientific and methodological support of innovative activities of city\district methodical services is argued. The author gives priority to actualization of values of innovative activity, training in the latest technologies, creation of innovative and methodical space, technological support, methodological support and scientific assistance.

Leading technologies (cooperation, information and communication, reflexive, game, project, case, modeling, coaching, supervision), forms (trainings, creative workshops, workshops, master classes, role-playing games, methodical quests, Internet Tutors, methodical designers, etc.) and the means of complex scientific and methodical actions are justified. The effectiveness of scientific and methodological support of innovative activities of municipal methodical services is investigated.

Ключевые слова: сопровождение, инновации, методические службы, методисты, менеджмент, анализ, исследование.

Keywords: support, innovations, methodical services, methodologists, management, analysis, research.

Основой развития образования, безусловно, служат инновации, технологическое обновление, применение прогрессивных научных разработок в педагогике и психологии. Вызовом времени является создание реально работающих инструментов инновационной системы педагогических технопарков, экспериментальных площадок, школ-лабораторий, проведение конкурсов инновационных проектов, продвижение перспективного педагогического опыта.

Одним из элементов непрерывного дополнительного профессионального образования (ДПО) является научно-методическое сопровождение педагогической практики, содействие применению новых знаний и технологий, полученных на курсах повышения квалификации. Актуальность постановки проблемы научно-методического сопровождения инновационной деятельности методических служб связана с построением региональной модели в системе непрерывного дополнительного профессионального образования. Цель данной статьи состоит в обосновании эффективности такой модели.

Для проверки исходных предположений был использован комплекс взаимосвязанных методов, адекватных предмету исследования: теоретических (анализ психолого-педагогической литературы по проблеме, обобщение, синтез); эмпирических (анкетирование, самооценивание, опрос, анализ практики). При обработке эмпирических данных для подтверждения определения достоверности изменения показателей и значимости полученных результатов использовались методы математической статистики.

Научно-теоретическое обоснование актуальности исследования. Проблема инновационной деятельности активно разрабатывалась педагогической наукой. Учеными изучены различные стороны процессов освоения и внедрения нововведений, теоретически проанализированы сущности основных понятий. Многие исследователи подчеркивают влияние грамотно организованного сопровождения инновационной работы на ее продуктивность. [1; 2]. Различные научные школы [3, с. 5–6] рассматривают научно-методическое сопровождение как:

– способ поддержки педагогического труда;

- механизм управления процессами развития;
- средство содействия педагогическому творчеству;
- специально организованную деятельность, направленную на повышение профессионального мастерства;
- действия по эффективному решению актуальных проблем инновационного развития;
- обеспечение соответствия образовательного процесса запросам социума.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает некоторую фрагментарность научного материала о работе муниципальных методических служб. Исследовалась проблема организации их деятельности и отдельные аспекты функционирования (управленческий, консалтинговый, процессуальный).

Подчеркивался их определенный консерватизм при выполнении ряда традиционных функций [4]. Теоретическую основу исследования составили психолого-педагогические и философские идеи: концепций непрерывного образования и профессионального развития педагогических кадров, представлений о сути педагогических инноваций и структуре инновационной работы, моделей управления процессом внедрения нововведений в образовании, принципов и подходов организации методической работы, методологии проектирования и моделирования образовательной среды.

Выполняя социокультурную функцию, институт дополнительного педагогического образования осуществляет инициирование, оформление, реализацию актуальных образцов педагогической идеологии и практики. Инновационное лидерство реализуется прежде всего за счет:

- стратегического анализа актуальной образовательной ситуации;
- освоения и продвижения эффективных зарубежных и отечественных инноваций;
- адаптации и распространения опыта альтернативной педагогики;
- апробации достижений педагогической науки;
- поддержки перспективных исследований и экспериментов;
- рефлексивного дооформления педагогических инициатив;

– изучения, обобщения и диссеминация перспективного педагогического опыта;

– непрерывного развития педагогического процесса в институте, обучения педагогов новым технологиям.

Муниципальные методические службы являются активным участником ДПО, а их инновационная деятельность обеспечивает внедрение новаций в общеобразовательные организации. Грамотное взаимодействие института дополнительного педагогического образования и методических центров выступает гарантом продуктивного применения нововведений в школах.

Сопровождение рассматриваем как развивающую педагогическую стратегию, ориентированную на инновационную деятельность, и представляющую собой целенаправленную совокупность обучающих, поддерживающих, мотивирующих, коррекционных действий.

Научно-методическое сопровождение инновационной деятельности муниципальных методических служб отличается комплексностью, социальной направленностью (открытостью и доступностью для участников и социальных партнеров) и высоким развивающим потенциалом. Созданы все условия для включения методических служб в инновационное поле института дополнительного педагогического образования: от участия в изучении инноваций, апробации нововведений, представления авторского перспективного опыта и его распространения до освоения и реализации новых функций методистов (модератор, тьютор, коуч). Это новая культура взаимодействия.

Разработанная региональная модель научно-методического сопровождения инновационной деятельности муниципальных методических служб состоит из четырех компонентов. Концептуальный компонент определяет методологические подходы (акмеологический, рефлексивно-деятельностный, интегративно-дифференцированный) и принципы (системности, наукоемкости, опоры на опыт, актуальности и перспективности, осознанного взаимодействия) сопровождения. Содержательный компонент конструируется из четырех уровней. На первом уровне актуализируются цели, ценности, приоритеты инновационной деятельности. На втором – сотрудников методи-

ческих служб обучают новейшим технологиям, создается инновационно-методическое пространство. На третьем уровне сопровождения осуществляется технологическая поддержка, методологическое обеспечение и научное содействие. Ядром модели является организационно-процессуальный компонент, включающий диагностический, проектно-конструкторский, личностно-деятельностный, аналитико-коррекционный аспекты организации сопровождения, а также педагогические условия, способствующие его результативности. К ним относятся:

– Высокая инновационная готовность методистов и руководителей методических служб, инициативность, креативность, лидерство.

– Компетентность в сфере педагогических инноваций. Опора на современные аналитико-прогностические техники, информационные технологии, инновационный менеджмент.

– Создание инновационно-методического пространства, поддержание атмосферы творческой тревожности, культивирование духа конкурентного партнерства, организация процесса сотворчества.

– Дорожное картирование продвижения инноваций, диссеминация инновационного опыта.

Ведущие технологии сопровождения – информационно-коммуникативные, рефлексивные, игровые, проектные, кейсовая, моделирования, коучинга, супервизии. Его базовыми средствами являются курсы повышения квалификации, межкурсовые семинары-практикумы, технопарки, инновационные площадки, творческие лаборатории, онлайн-школы, профессиональные конкурсы, конференции, чтения и др. Аналитико-результативный компонент модели обеспечивает непрерывное отслеживание ее эффективности. Конструирование научно-методического сопровождения инновационной деятельности муниципальных методических служб базируется на глубоком погружении в проблему через комплексную диагностику значимых характеристик их развития. Для работы в инновационном поле нужен хороший уровень инновационной готовности сотрудников. Было проведено исследование через анонимное онлайн-анкетирование и взаимооценивание в течение января – июня 2018 г. (по материалам М. М. Поташника [1],

И. В. Конева [2, с. 58–62], О. М. Касьяновой [5, с. 45–46], а также реальной методической практики). В опросе участвовали сотрудники методических кабинетов (центров) городов и районов. Всего 101 методист.

Анализ ответов показал, что сотрудники методических центров хорошо владеют интегративными знаниями в разных отраслях педагогической науки (71% на достаточном уровне, 27% на высоком и только 2% на низком уровне). 100% методистов систематически повышают свой профессиональный уровень. Большая часть респондентов (68%) на достаточном уровне оценивают свои способности к прогнозированию, моделированию, творчеству. Требуется помощь в организации связей методической службы с научными учреждениями. Хотя 67% опрошенных считают их достаточными, но 24% указали низкий уровень научного сотрудничества. Хорошо развиты у методистов такие компетенции, как способность к самоорганизации (76%), к самоанализу (64%), рефлексии (60%), готовность к преодолению трудностей, связанных с инновационной деятельностью (64%), критичность мышления, способность к оценочным суждениям (62%). 15% сотрудников методических центров недостаточно владеют практическими навыками освоения и разработки инноваций. Им трудно отказаться от стереотипов педагогического мышления. Боязнь неудач приводит к избеганию экспериментов. Часть респондентов нуждаются в усовершенствовании умений прогнозирования и моделирования.

В целом инновационная готовность методистов и заведующих муниципальными методическими службами является достаточной для полноценного функционирования и развития.

Анализ готовности к инновационной деятельности способствовал выделению общих содержательных признаков ее сопровождения.

В настоящее время достаточная часть сотрудников методцентров (кабинетов) участвуют в инновационной деятельности (65% методистов, 68% заведующих). Наиболее популярными видами инновационной работы являются оптимизация педагогических процессов (39% респондентов), разработка и внедрение новых методических приемов (28%), модернизация педагогических технологий (26%) и совершенствование менеджмента (20%).

Инновационная активность респондентов выражается в таких формах, как изучение, обобщение и продвижение перспективного педагогического опыта (94%), создание и поддержка инновационного климата (34%), генерация идей (24%), адаптация и внедрение эффективных нововведений (44%), экспертиза идей коллег (21%). Результаты показали дефицит лидеров инноваций.

Еще одним слабым звеном является управление инновационной деятельностью. Творческие личности сталкиваются с непониманием перспектив их предложений и проектов (46%), отсутствием поддержки и стимулов (66%). Новации не являются показателем эффективности работы сотрудника, креативные методы, нередко, вызывают недоумение руководства.

Респонденты отметили факторы, тормозящие внедрение новаций: большое количество рутинной работы (60%), консерватизм начальства (20%), отсутствие финансового стимулирования (67%), материально-технические проблемы (38%), нехватка методологических компетенций (44%).

Слабое поощрение новаторов нашло отражение в премиях (2%), наградах (4%), повышении профессионального статуса (46%), отражении работы в СМИ (15%). Имеется также опыт негативного стимулирования: дополнительные задания (22%), завышенные требования к результатам работы (16%).

Для коррекции проблемных аспектов работы институт проводит семинары и вебинары по инновационному менеджменту, психологические тренинги персональной эффективности, практикумы по новым педагогическим технологиям, а также организует виртуальные залы славы, веб-витрины инноваций, методические технопарки.

Снятие препятствий инновационной активности, грамотное управление, новые механизмы мотивации вовлечения сотрудников городских и районных методцентров в процесс разработки, адаптации и продвижения результативных нововведений позволяют значительно повысить продуктивность инновационной работы.

Изучение инновационной деятельности муниципальных методических служб позволило выделить комплекс педагогических условий, которые обеспечивают эффективность научно-

методического сопровождения. Эти условия представляют собой целенаправленно созданную обстановку, в которой тесно взаимодействуют значимые для данной проблемы факторы. В каждом районном или городском методическом центре такая среда представлена с разным уровнем насыщенности.

Все методслужбы занимаются изучением, обобщением и распространением инновационного опыта. Большинство (76%) используют в работе современные информационные технологии. Большая часть методистов обладает такими личностными качествами как инициативность и креативность (62%), компетентность в сфере педагогических инноваций (68%), использует современные аналитико-прогностические техники (54%), дорожное картирование продвижения инноваций (46%).

Целенаправленно поддерживается атмосфера творческой тревожности, культивируется дух конкурентного партнерства, сотворчество (44%).

И хотя элементы инновационного менеджмента используют лишь 12% методистов, активно изучают его 72%. В целом исследование показало, что для результативного научно-методического сопровождения инновационной деятельности муниципальных методических служб созданы необходимые условия, которые поддерживаются и развиваются.

Ключевая задача научно-методического сопровождения состоит в пролонгированном содействии эффективному осуществлению инновационных процессов в муниципальных методических службах.

Его содержание акцентируется на помощи методистам в овладении методами инновационного менеджмента, теорией творчества, приемами и методами поиска новых решений, новейшими педагогическими технологиями, на побуждении осознания социальной значимости творчества, педагогического проектирования, на усилении мотивации к профессиональному и личностному саморазвитию.

Научно-методическое сопровождение инновационной деятельности конструируется:

- с использованием эффективных технологий обучения взрослых;
- с учетом исторических, культурных, социально-экономических местных особенностей;

– сочетанием глобальных тенденций развития образования в регионе и в международном пространстве.

Ведущие технологии сопровождения: сотрудничества, информационно-коммуникативные, рефлексивные, игровые, проектные, кейсовая, моделирования, коучинга, супервизии.

Одним из важных преимуществ научно-методического сопровождения инновационной деятельности муниципальных методических служб является интерактивность. Учебно-методические события представляют собой, преимущественно, тренинги, творческие мастерские, практикумы, мастер-классы, ролевые игры и т. п.

Дальнейшее развитие получила персонификация научно-методического сопровождения. Вариативные учебно-методические модули обеспечивают погружение методистов в специфику инновационных процессов в рамках профессиональных интересов и уровня мастерства.

Тематика курсов повышения квалификации для сотрудников методических служб отражает их образовательные потребности и запросы:

- Научно-методическое сопровождение педагогического проектирования образовательного пространства в процессе внедрения ГОС.
- Модернизация содержания и структуры научно-методической работы с педагогическими и руководящими кадрами на основе креативного менеджмента.
- Инновационный менеджмент в системе научно-методического сопровождения внедрения ГОС.

Среди наиболее практически значимых, профессионально ценных и развивающих учебных модулей слушатели назвали:

- Интерактивные методы обучения как способ инновационного преобразования педагогической действительности (86%).
- Новации методической работы в условиях реализации новых образовательных стандартов (94%).
- Синтез традиций и инноваций в методической работе (92%).

В текущем году для методистов организованы: обучение (охват – 62% сотрудников методслужб), различные формы обмена опытом (47%), обратная связь (47%), групповое обсуждение проблем (38%), вовлечение в

наставничество и коучинг (35%), семинары (31%), консультации с экспертами (25%), стажировки (15%).

Увеличилась востребованность онлайн-мероприятий, которые не требуют затрат на дорогу, позволяют сохранять их содержание для повторного просмотра или обсуждения. Для сотрудников муниципальных методических служб проводятся онлайн супервизии, виртуальные авторские мастерские, веб-презентации, веб-практикумы, скайп-тренинги, методические квесты, интернет-репетиторы, методические конструкторы и др.

Методические кейсы – самая популярная форма научно-методического сопровождения инновационной деятельности. Они, как правило, включают в себя нормативный блок, учебно-дидактический пакет, технологическое портфолио, мультимедийную поддержку, справочные материалы. На Школе молодого творческого методиста составлен и отработан банк педагогических ситуаций. Он содержит неоднозначные истории из методической практики, педагогические головоломки, актуальные проблемы, визуализации конфликтов и пр. Банк доступен сотрудникам муниципальных методических служб как база для тренинга профессионального мастерства.

Новые ресурсы неформального обучения методистов сфокусированы на формировании у них готовности к самообразованию, саморазвитию, продуцированию новых педагогических идей, технологий.

Респонденты подчеркивают инновационную насыщенность сайтов и блогов отделов института. Статистика посещаемости сайта за шесть месяцев 2018 года показала более 800 тысяч пользователей. Наиболее востребованные рубрики: «Государственная итоговая аттестация» (18 тыс. посещений) и «Уроки гражданственности» (более 9 тыс. посещений). Первые позиции рейтинга востребованности занимают разделы «Учебно-методическое обеспечение к новому учебному году» (2767 посещений), «Электронные версии авторских программ и учебно-методических материалов» (1878), «Основные образовательные программы» (1466).

Продуктивно работают восемь виртуальных выставок, облачных инсталляций, Web-витрин, которые посетили уже около 11 тысяч

человек. Интенсивно пополняются фонды электронной библиотеки. В этом году зафиксировано шесть тысяч пользователей 678 новыми цифровыми источниками, среди которых видеоуроки компетентных педагогов, видеомастер-классы победителей профессиональных конкурсов, электронные учебно-дидактические комплексы, электронные журналы, мультимедийные пособия, атласы, хрестоматии и т. д. Ценным инструментом развития и мотиватором инновационной работы являются разработанные в 2018 году методические сборники «Экспериментальная деятельность образовательных организаций Донецкой Народной Республики», «Настольная книга методиста», «Настольная книга директора», «Развивающее моделирование профессиональной эффективности» и др., новые номера журналов «Золотые страницы образования», «Педагогическая сокровищница Донетчины», «Научная сокровищница образования Донетчины», предметные Е-хрестоматии.

Освоены новые формы диссеминации авторских наработок: батл, интернет-марафон, веб-инсталляция и др. Для трансляции достижений по развитию научно-педагогического творчества специалисты института ежегодно проводят научно-практические конференции Международного и республиканского уровней. Сотрудники методических служб входят в составы оргкомитетов и публикуют свои статьи (109 статей за три года).

Важную роль в научно-методическом сопровождении инновационной деятельности играют кураторы муниципальных методических служб. Это опытные методисты, которые вникают в работу курируемого методического кабинета или центра для помощи в разрешении проблем и поддержки развития педагогических процессов.

Международное сотрудничество института обогащает все направления деятельности новыми технологиями, совместными исследованиями, методическими коммуникациями, учебной литературой. Центр трансфера технологий сформировал цифровой инновационный технопарк. В этом году успешно проведены телемосты с пятью институтами Российской Федерации. Анализ эффективности научно-методического сопровождения инновационной деятельности муниципальных методических

служб проводился по критериям качества и результативности [6; 7], с использованием методов анкетирования, опроса, экспертной оценки и статистической обработки результатов. В ходе исследования было выявлено, что методисты достаточно высоко оценивают результативность научно-методического сопровождения инновационной деятельности муниципальных методических служб по различным факторам достижения качества работы (более 8 баллов по 10-балльной шкале). Наиболее высоко ценят доступность восприятия научно-методических материалов, новейшие интерактивные формы проведения семинаров, высокую насыщенность интернет-ресурсов института инновационными разработками, полезной информацией и рекомендациями. Анализ научно-методического сопровождения по критериям качества: адекватность (86%), целенаправленность (96%), целостность (86%), полнота (82%), вариативность (78%), доступность (98%), надежность (84%), результативность (90%). Проведение ранжирования результативности научно-методического сопровождения инновационной деятельности муниципальных методических служб показало, что основной его эффект заключается в качественном повышении квалификации по этой проблеме (92% респондентов), а также в обеспечении всестороннего личностного и профессионального развития методистов (85%).

Об эффективности научно-методического сопровождения свидетельствуют такие показатели:

- 82% муниципальных методических служб успешно реализуют инновационные программы;
- 80% сотрудников включены в профессионально-творческую, экспериментально-исследовательскую деятельность;
- 86% методических служб качественно обновили формы и содержание работы;
- 91% респондент отмечает позитивную динамику в профессиональных достижениях;
- у 96% повысилась активность в самообразовании.

Исследование выявило определенные закономерности в успешности проведения инноваций. Благодаря научно-методическому сопровождению реализованы актуальные проекты (62%), увеличилось число нововведений (на 28%) и количество инициатив (на 12%), внедрены новые формы методических мероприятий (12%). Мотивация непрерывного профессионального и личностного развития выросла на 24%, осведомленность в сфере инноваций на 66%. SWOT-анализ (табл. 1) позволил выделить сильные и слабые стороны научно-методического сопровождения инновационной деятельности муниципальных методических служб, а также перспективы и риски. На основании проведенного исследования можно сделать вывод, что научно-методическое сопровождение

Таблица 1

SWOT-анализ научно-методического сопровождения инновационной деятельности муниципальных методических служб

Сильные стороны	Слабые стороны
Многофункциональность научно-методического сопровождения, которая обеспечивает стабильную результативность инновационной деятельности	Разрозненные элементы управления инновациями
Опережающий и развивающий характер содержания сопровождения, соблюдение принципов андрагогики	Дефицит лидеров и их слабая лидерская активность
Новый уровень сотрудничества, культуры взаимодействия	Отсутствие нормативных актов об инновационной деятельности
Оказание адресной, персонифицированной помощи в инновационной работе	Слабые материальные стимулы новаторства
Потенциальные возможности	Потенциальные угрозы
Применение новых форм электронного обучения	Невысокая скорость передачи данных сети Интернет
Внедрение системы оценки качества инновационных процессов	Перегрузка сотрудников муниципальных методических служб дополнительными заданиями
Углубление использования инновационного менеджмента	Слабая поддержка руководства инновационной деятельности

инновационной деятельности муниципальных методических служб представляет собой действующую развивающую систему непрерывного обучения.

Оно занимает достойное место в системе дополнительного профессионального образования по важнейшим показателям эффективности работы:

- количеству обучившихся слушателей (200);
- объему предоставляемых образовательных услуг (38 целевых учебно-методических событий);
- по степени удовлетворенности методистов качеством предоставляемых образовательных услуг (94%);
- уровню результативности деятельности временных научных коллективов, разрабатывающих актуальные проблемы развития образования в регионе;
- обеспечению позитивной динамики качества инновационных образовательных программ, проектов, продуктов, представляемых на конкурсы профессионального мастерства, которые проводятся при организационной и научно-методической поддержке института;
- результативности научно-исследовательской и научно-методической работы, представленной на научно-практических конференциях (12 конференций);
- количеству научно-методических публикаций (37 статей, 10 целевых и научно-методических пособий и сборников);
- количеству разработанных электронных методических изданий (18 ед.).

Исследования подтвердили результативность модели научно-методического сопровождения инновационной деятельности муниципальных методических служб как составной части их непрерывного профессионального обучения.

Библиографический список:

1. Поташник М. М. Структуры инновационного процесса в образовательном учреждении / М. М. Поташник, О. Г. Хомерики // Магистр. – 1994. – № 5. – С. 27–32.
2. Конев И. В. Инновационная готовность персонала организации : дис. ... канд. соц. наук. – Белгород, 2001. – 214 с.
3. Давлятшина О. В. Научно-методическое сопровождение профессионально-личностного развития педагогов общеобразовательной организа-

ции : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. В. Давлятшина. – Киров, 2017. – 278 с.

4. Рыбкина Т. А. Муниципальная методическая служба как фактор развития готовности классных руководителей к концептуализации и распространению педагогического опыта : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Т. А. Рыбкина. – Челябинск, 2012. – 24 с.

5. Касьянова О. М. Моніторинг в управлінні навчальним закладом / О. М. Касьянова. – Харків : Основа, 2004. – 93 с.

6. Коноплев С. П. Управление качеством : учебное пособие / С. П. Коноплев. – М. : ИНФРА-М, 2009. – 252 с.

7. Мазур И. И. Управление качеством : учебное пособие для студентов вузов / И. И. Мазур. – М. : Омега-Л, 2010. – 400 с.

References:

1. Potashnik M. M., Khomeriki O. G. *Structure of innovation process in educational institution* [Struktury innovacionnogo processa v obrazovatel'nom uchrezhdenii], 1994, No. 5, pp. 27–32.
2. Konev I. V. *Innovative readiness of organization staff: Dis. cand. of soc. sci.* [Innovacionnaya gotovnost' personala organizacii: Dis. kand. soc. nauk], Belgorod, 2001. 214 p.
3. Davletshina O. V. *Scientific and methodological support of professional and personal development of teachers from educational institutions: Dis. cand. of ped. sci.* [Nauchno-metodicheskoe soprovozhdenie professional'no-lichnostnogo razvitiya pedagogov obshcheobrazovatel'noj organizacii: Dis. kand. ped. nauk], Kirov, 2017. 278 p.
4. Ribkina T. A. *Municipal methodical service as a factor of development of readiness of class teachers for conceptualization and dissemination of pedagogical experience: Abstract of Dis. cand. of ped. sci.* [Municipal'naya metodicheskaya sluzhba kak faktor razvitiya gotovnosti klassnyh rukovoditelej k konceptualizacii i rasprostraneniyu pedagogicheskogo opyta: avtoref. dis. kand. ped. nauk], Chelyabinsk, 2012. 24 p.
5. Kasyanova O. M. *Monitoring in school management* [Monitoring v upravlenii uchebnym zavedeniem], Kharkiv, 2004. 93 p.
6. Konoplev S. P. *Quality management: textbook* [Upravlenie kachestvom: uchebnoe posobie], 2009. 252 p.
7. Mazur I. I. *Quality Management: textbook for University students* [Upravlenie kachestvom: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov], 2010. 400 p.

Гипотезы, дискуссии, размышления

УДК 371.124

Профессиональный рост педагога-воспитателя: сущностные характеристики, компоненты и механизмы реализации

А. В. Щербаков

The professional growth of a teacher-mentor: essential characteristics, components and mechanisms of implementation

A. V. Shcherbakov

Аннотация. В настоящее время наблюдается повышение внимания общества и государства к проблеме воспитания в образовательных организациях различного типа. Ведущим субъектом воспитательной деятельности в школе является педагог, демонстрирующий в общении и деятельности гуманистическую позицию воспитателя. В этой связи актуальным является рассмотрение проблемы профессионального роста педагога-воспитателя. Ведущей целью статьи является определение сущностных характеристик, компонентов и механизмов профессионального роста педагога-воспитателя. Ведущим методом в статье является теоретический анализ педагогических и психологических исследований. В статье¹ проведен анализ понятий «профессиональный рост», «профессиональная позиция воспитателя», «профессиональный стиль деятельности», «профессиональное мировоззрение», «рефлексивная культура». Выявлены сущностные ха-

рактеристики и особенности данных понятий. В результате проведенного теоретического анализа сделан вывод о том, что в воспитательной деятельности педагога его профессиональная позиция является ведущим компонентом профессионального роста и выступает «вектором», определяющим изменение индивидуально-профессионального стиля, профессионального мировоззрения и рефлексивной культуры педагога-воспитателя. Ведущими механизмами профессионального роста определены профессиональные самоидентификация и самоактуализация педагога как воспитателя.

Abstract. Currently, there is an increase in the attention of society and the state to the problem of upbringing in educational organizations. The leading subject of educational activities at school is a teacher, who demonstrates in communication and activities the humanistic attitude of a mentor. In this regard, it is relevant to consider the problem of professional growth of a teacher-mentor. The main goal of the article is to determine the essential characteristics, components and mechanisms of professional growth of a teacher-mentor. The leading method in the article is a theoretical analysis of pedagogical and psychological research. The article analyzes the concepts of "professional growth", "professional attitude of an

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научно-исследовательского проекта № 17-06-00161а «Теоретические и методические основы обеспечения профессионального роста педагога-воспитателя в образовательной организации».

mentor”, “professional style of activity”, “professional worldview”, and “reflective culture”. The essential characteristics and features of these concepts are revealed. As a result of theoretical analysis the conclusion was made that the educational work of a teacher of his/her professional position is the leading component of the professional development and acts as the “vector” in determining the change in individual professional style, professional worldview and reflective culture of a teacher-mentor. The leading mechanisms of professional growth are defined professional self-identification and self-actualization of teacher as a mentor.

Ключевые слова: профессиональный рост, профессиональная позиция, профессиональный стиль деятельности, профессиональное мировоззрение, рефлексивная культура, педагог-воспитатель.

Keywords: professional growth, professional position, professional style of activity, professional worldview, reflective culture, teacher-mentor.

Понятие «профессиональный рост» в самом общем плане является научной категорией, входящей проблемное поле профессионализма. Мы придерживаемся позиций концепции профессионального развития личности, в соответствии с которой профессионализм – это совокупность психологических, психических и личностных изменений, происходящих в человеке в процессе овладения и длительного выполнения деятельности, обеспечивающих качественно новый, более эффективный уровень решения сложных профессиональных задач в новых условиях. В контексте данной концепции Е. И. Рогов выделяет следующие основные направления формирования профессионализма: изменение системы деятельности индивида, ее функций и иерархического строения, приводящее к формированию личностного стиля деятельности; изменение личности субъекта (внешний облик, профессиональное сознание), что рассматривается как становление профессионального мировоззрения; изменение компонентов установки субъекта, направленной на отношения к объекту деятельности, что проявляется в различных сферах: когнитивной, эмоциональной, практической и приводит к становлению профессиональной культуры субъекта [1].

Таким образом, в контексте современных концепций профессионализма педагога профессиональный рост педагога направлен на изменение индивидуального профессионального стиля деятельности, профессионального мировоззрения и профессиональной культуры профессионала.

В контексте нашего исследования важно рассмотреть, прежде всего, сущность понятия «воспитательная деятельность», которая является основным объектом приложения сил педагога-воспитателя. Существенно важным для нас является позиция творческого коллектива под руководством Н. Л. Селивановой считающего, что воспитание необходимо рассматривать как деятельность педагога, пронизывающую «все сферы приложения его профессиональных сил» [2, с. 85], подтверждение этой позиции мы видим в работах В. А. Сластенина, И. Ф. Исаева и Е. И. Шиянова утверждающих, что воспитательная деятельность и педагогическая деятельность «понятия тождественные» [3, с. 20]. Отличительной особенностью воспитательной деятельности является ее духовно-практической природа и, следовательно, ее «в отличие от работы, нельзя освоить по предписаниям, инструкциям, правилам, ее необходимо „вырастить“ в своем сознании, стать ее субъектом» [2, с. 85] – субъектом воспитательной деятельности. Проявление субъектности в педагогической деятельности связывают с проявлением учителем позиции, в частности позиции воспитателя. Которая прежде всего характеризуется ориентацией на ценности гуманистической педагогики.

Как отмечает В. А. Караковский, «в гуманистической педагогике ценности определяют цели, а не наоборот. В этой связи педагог не просто выполняет свои профессиональные функции или реализует социально-профессиональную роль, он, прежде всего, проявляет позицию как единство сознания и деятельности человека, где деятельность выступает одним из способов реализации его базовых ценностей» [4, с. 225].

Ведущим в исследовании педагога как воспитателя является переход от функционально-ролевого к «позиционному» (А. И. Григорьева) рассмотрению его воспитательной деятельности. А. И. Григорьева в описании позиции выделяет ее

сущностные характеристики как «единство сознания и деятельности, где сама деятельность оказывается одним из способов реализации базовой ценности» [2, с. 85].

При рассмотрении профессионально-личностной позиции педагога Н. М. Борытко определяет ее «ведущим свойством, определяющим профессиональную деятельность, поведение и общение педагога» [5, с. 19].

Позиция педагога, по мнению В. А. Сластенина и др., – «это система тех интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений к миру, педагогической действительности и педагогической деятельности в частности, которые являются источником его активности» [3, с. 26]. Позиция определяется, с одной стороны, требованиями, ожиданиями и возможностями, которые предъявляет и предоставляет педагогу общество, внешними по своей природе, а с другой стороны, личностными источниками активности – влечения, переживания, мотивы и цели педагога, его ценностные ориентации, мировоззрение, идеалы, которые рассматриваются как внутренне.

Наиболее целостный подход к пониманию позиции сформулировали Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков, – «целостная характеристика поведения человека, свободно и ответственно определившего свое мировоззрение, принципы и поступки во взаимоотношениях с другими» [6, с. 210]. Позиция – личностный способ реализации базовых целей и ценностей человека в социально-профессиональном пространстве.

Авторы выделяют личностную позицию, возникающую и существующую во всяких человеческих общностях, частную проекцию личностной позиции является профессионально-деятельностная, возникающая и существующая только в профессиональном сообществе. Ведущей особенностью проявления педагогической позиции является то, что «в личностной позиции он всегда встречается с ребенком, как с другим человеком, а в профессиональной – с условиями его становления и развития» [6, с. 210].

В рамках нашего исследования мы разделяем позицию А. И. Григорьевой, считающей, «что нельзя быть педагогом-профессионалом, т. е. владеющим полнотой профессии, не будучи педагогом-воспитателем» [7, с. 12]. Та-

ким образом, быть воспитателем – деятельностная позиция педагога-профессионала (Н. М. Борытко, А. И. Григорьева, Е. И. Исаев, В. А. Сластенин, Н. Л. Селиванова, В. И. Слободчиков и др.).

На основе проведенного анализа мы можем сделать вывод, что исследователи рассматривают профессиональную позицию как качественное состояние человека, профессионала, представляющее непрерывный процесс становления в деятельности человека. Проявление педагогической позиции осуществляется в каждый момент жизни, «ставящий человека перед проблемой выбора» (А. И. Григорьева). Становление профессиональной позиции может быть описано через последовательное прохождение педагогом стадий. Н. М. Борытко дает описание пяти стадий становления профессиональной позиции педагога-воспитателя: внес воспитательный, нормативный, технологический, системный, концептуальный. Ведущим критерием выделения уровней (стадий) сформированности позиции послужила степень ее целостности, «собранны» вокруг воспитательных смыслов. В качестве показателей профессиональной позиции педагога-воспитателя выделены: степень ее осознанности, структурированности, устойчивости.

А. И. Григорьева рассматривает профессиональную позицию педагога в сфере воспитания как полисубъектное образование, проявляющееся во множестве субъектностей: субъект воспитательного влияния и взаимодействия (прямого и опосредованного) с ребенком и детским сообществом школы; субъект личностного и профессионального развития; субъект формирования и развития педагогического коллектива как коллектива воспитателей; субъект взаимодействия с другими социальными субъектами (семьей, общественными объединениями и организациями, органами власти и т. д.), стимулирующей проявление их воспитательного потенциала. Проявление названных субъектностей основывается на перечне готовностей и способностей педагогов в выделенных направлениях деятельности.

Автор на основе описания уровня развития профессионально педагогического сознания (С. Г. Косарецкий), описала три уровня личностно-профессиональной позиции: объектный, задачный, проблемный. Каждый из уровней

описывается через следующие показатели: механизм предъявления ценностей, отношение к профессиональным затруднениям, отношение к своей профессиональной деятельности [2, с. 88–93].

На основе проведенного анализа в нашем исследовании профессиональная позиция педагога-воспитателя рассматривается нами как система личностных и профессиональных отношений и установок педагога, ориентированных на реализацию гуманистической личностно-развивающей парадигмы образования и проявляющихся в процессе непосредственного взаимодействия с ребенком и при создании условий, обеспечивающих достижение педагогических целей.

Таким образом, в воспитательной деятельности педагога его профессиональная позиция является ведущим компонентом профессионального роста и выступает «вектором», определяющим изменение индивидуального профессионального стиля, профессионального мировоззрения и профессиональной культуры педагога-воспитателя.

Рассмотрим подробнее сущность этих научных категорий.

В. С. Мерлин отмечал, что стиль отражает «взаимоотношения объективных требований деятельности и свойств личности. В зависимости от различных объективных требований деятельности одни и те же свойства личности выражаются в разных стилях... Индивидуальный стиль деятельности следует понимать не как набор отдельных свойств, а как целесообразную систему взаимосвязанных действий, при помощи которой достигается определенный результат. Отдельные действия образуют целостную систему именно благодаря целесообразному характеру их связи» [8, с. 166–167]. При этом формирование психологической структуры профессиональной деятельности предполагает, что освоение профессии рассматривается как процесс «распредмечивания, индивидуализации нормативно-заданного (одобряемого) способа деятельности». В узком смысле слова индивидуальный стиль деятельности рассматривается как обусловленная типологическими особенностями устойчивая система способов, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему осуществлению данной деятельности.

Профессиональный стиль человека С. А. Дружилов [9] рассматривает «как постоянное, довольно устойчивое, целостное психическое образование, включающее сознательные и бессознательные механизмы адаптации человека (как в активной, так и в пассивной ее формах) к профессиональной среде. Проявления стиля зависят как от внутренних особенностей человека-профессионала (как индивида, личности, субъекта деятельности и индивидуальности), индивидуального ресурса его профессионального развития, так и от внешней среды (организации компонентов деятельности и взаимодействия субъектов). Профессиональный стиль автор рассматривает одновременно и как причину, и как следствие индивидуального профессионального развития человека» [9, с. 64].

Стиль учителя, по мнению М. Грин, – это проявление его индивидуальности, отношения к себе и другим. Важно все, что учитель думает о себе, своем предмете, какие у него отношения с учащимися, что он о них думает и что ожидает, как и какие вопросы задает, какими технологиями владеет и какие методы использует. Ценности, опыт, личные взгляды, воображение и оценки – вот тот «багаж», который дает каждому учителю свой стиль поведения с учащимися [10]. В отечественной науке стиль раскрывается через категорию «педагогическая позиция». Таким образом, эти понятия находятся во взаимосвязи, в частности, стиль педагога является внешним проявлением имеющейся у педагога позиции, которую он демонстрирует в отборе средств воспитания и при непосредственном общении и взаимодействии с ребенком.

Как мы отмечали выше, в позиции педагога важное значение имеет мировоззрение, представляющее собой, с одной стороны, систему взглядов, идеалов, принципов познания и деятельности, оказывающих влияние на интеллектуальное и ценностно-эмоциональное отношение человека к окружающей действительности, с другой стороны, – механизм самореализации, формирующая его личностные структуры. Е. А. Эннс подчеркивает автономность и устойчивость мировоззрения как системы внутренних детерминант, рассматриваемых не только как содержание, но и способ освоения окружающего мира. Автор отмечает, что мировоззрение возникает в результате практическо-

го взаимодействия человека с окружающей действительностью (природой и обществом) и представлено как целостная, многоуровневая, сложно организованная система социальных установок, обладающая фундаментальными для жизнедеятельности личности функциями. Мировоззрение обладает следующими свойствами: целостностью и диалектичностью, в связи с тем, что взаимосвязаны мысли и чувства, побуждение и действие, сознательное и бессознательное, объективное и субъективное. Важную роль играют идеи и идеалы, которые интегрируют мировоззрение, придают ему осознанный характер. Следовательно, мировоззрение – активно формирующаяся субъективная реальность [11].

Т. С. Туркина рассматривает профессиональное мировоззрение как «совокупность специальных знаний, ценностных ориентаций, принципов, оценок и убеждений, влияющая на профессиональное становление индивида, формирование готовности к обучению через всю жизнь, способности к самоорганизации и конкурентоспособности на рынке труда» [12, с. 69].

По мнению Т. С. Туркиной [12], генезис профессионального мировоззрения обусловлен возрастными особенностями личности, спецификой профессиональной деятельности, социально-экономическими характеристиками развития общества и включает несколько уровней:

– Адаптационный уровень профессионального мировоззрения. Основными элементами выступают: способности, умения, навыки и пр., на данном этапе на основе обобщения первичного профессионального опыта, у индивида формируется схема профессиональной деятельности.

– Эксплицитный уровень предполагает, что сложившаяся ранее мировоззренческая ориентация личности систематизируется, оценивается и корректируется. Основными элементами этого уровня являются: потребности, мотивы, идеалы, принципы, убеждения.

– Продуктивный уровень предполагает создание программ профессиональной деятельности, обеспечивающие осознание индивидом принадлежности к определенной профессиональной общности, в результате формируются профессиональные компетенции.

Сформулированные автором принципы формирование профессионального мировоззрения у

студенческой молодежи, по нашему мнению, могут быть основанием для организации профессионального совершенствования педагога.

1. Принцип креативности. Ориентация в деятельности на развитие интегративных качеств личности, обеспечивающих профессиональное становление, творческий характер деятельности, способность к созданию программ профессиональной деятельности.

2. Принцип акмеологичности. Определение траектории образовательного роста каждого субъекта, проявляющейся в интегрированном и целенаправленном воздействии на развитие свойств субъектности и профессионализма, формировании готовности обучаться всю жизнь; внедрению технологий опережающего обучения.

3. Принцип событийности. Включение субъектов образовательного процесса в разнообразные события, которые являются предметом оценки, поводом к раздумью, основанием для жизненных выводов, влияющие на их профессиональное становление и самосовершенствование.

4. Принцип субъектной интеграции. Обеспечивается участие каждого как субъекта образовательного процесса на уровне целеполагания, планирования, организация, корректировки собственного образования; выполнения социальных (профессиональных) ролей.

5. Принцип ассептивности. Использование сравнительно-исторического метода изучения педагогических процессов и внедрение передового педагогического опыта как ведущей стратегии взаимодействия в системе профессионального образования.

6. Принцип компаративизма. Использование опосредующего мониторинга уровня формирования у индивида профессионального мировоззрения с целью постановки и решения задач, адекватных ближайшим перспективам развития [12, с. 70–71].

В исследовании Е. В. Дмитриевой устанавливается взаимосвязь профессионального мировоззрения, профессиональной деятельности и личностной позиции педагога. Автор рассматривает профессиональное педагогическое мировоззрение как «динамически развивающуюся систему взглядов, убеждений, ценностей и идеалов учителя, основанных на философских, психолого-педагогических, экономических,

правовых научных знаниях, которая определяет направленность его профессиональной деятельности и проявляется в самостоятельной личностной позиции» [13, с. 50].

Исследователи, изучающие проблему профессионального роста педагога с позиций акмеологического подхода, отмечают, что «мощным катализатором личностного и профессионального роста профессионала» [14, с. 43] является профессиональная рефлексия, как проявление рефлексивной культуры, являющейся, в свою очередь, компонентом профессиональной культуры педагога. В связи с этим мы считаем необходимым уточнить один из компонентов профессионального роста и рассматривать рефлексивную культуру в нашем исследовании как результат профессионального роста педагога-воспитателя.

В. А. Слостенин одним из проявлений профессионализма педагога считает рефлексивную культуру, представляющую собой «совокупность способностей, способов и стратегий, обеспечивающих осознание стереотипов личностного опыта и деятельности путем их переосмысления и выдвижения благодаря этому инноваций, ведущих к преодолению тех проблемно-конфликтных ситуаций, которые возникают в процессе решения профессиональных задач» [15, с. 16].

Рефлексивная культура включает: готовность действовать в ситуациях с высокой степенью неопределенности, гибкость в принятии решений, стремление к реализации нововведений и инноваций, постоянную нацеленность на поиск новых, нестандартных путей решения профессиональных задач, способность переосмысливать стереотипы своего профессионального и личностного опыта.

А. А. Деркач считает, что эффективность личностно-профессионального развития напрямую зависит от уровня сформированности рефлексивной культуры личности, которая предполагает «готовность к осмыслению и преодолению жизненных и профессиональных проблемных моментов; эффективному выходу внутренних и внешних конфликтных состояний и ситуаций; обретению новых сил, смыслов и ценностей; постановке и решению неординарных практических задач» [16, с. 645].

Таким образом, профессиональный рост педагога-воспитателя осуществляется в процессе

овладения и длительного выполнения им профессиональной деятельности, направленной на качественно новый, более эффективный уровень решения сложных профессиональных задач в новых условиях. Ведущими направлениями формирования профессионализма педагога-воспитателя выступают: изменение индивидуального профессионального стиля деятельности, профессионального мировоззрения и рефлексивной культуры профессионала.

Основным объектом, на который направлены действия педагога-воспитателя, является воспитательная деятельность, в процессе которой проявляется его профессиональная позиция – позиция воспитателя как личностный способ реализации базовых целей и ценностей человека в социально-профессиональном пространстве. В нашем исследовании профессиональная позиция педагога-воспитателя рассматривается нами как система личностных и профессиональных отношений и установок педагога, ориентированных на реализацию гуманистической личностно-развивающей парадигмы образования и проявляющихся в процессе непосредственного взаимодействия с ребенком и при создании условий, обеспечивающих достижение педагогических целей. Профессиональная позиция воспитателя является ведущим компонентом профессионального роста и выступает «вектором», определяющим изменение индивидуального профессионального стиля, профессионального мировоззрения и профессиональной культуры педагога-воспитателя.

Индивидуальный профессиональный стиль деятельности педагога-воспитателя мы рассматриваем как устойчивое, целостное психическое образование, устойчивая система способностей, складывающаяся у профессионала, стремящегося к наилучшему осуществлению воспитательной деятельности. В определении понятия профессиональное мировоззрение нам близко определение Е. В. Дмитриевой, рассматривающей данное понятие как «динамически развивающуюся систему взглядов, убеждений, ценностей и идеалов учителя, основанных на философских, психолого-педагогических, экономических, правовых научных знаниях, которая определяет направленность его профессиональной деятельности и проявляется в самостоятельной личностной позиции».

В основе рефлексивной культуры педагога-воспитателя лежат процессы: переосмысления своего личного опыта, его позитивных и проблемных моментов; поиска эффективных выходов из внешних и внутренних конфликтных состояний и ситуаций; обретения новых сил, смыслов и ценностей; постановки и решению неординарных задач.

Проведенный анализ сущности воспитательной деятельности, профессионального стиля деятельности, мировоззрения и рефлексивной культуры педагога-воспитателя позволил нам сформулировать понятие «профессиональный рост педагога-воспитателя».

В нашем исследовании профессиональный рост педагога-воспитателя рассматривается как восходящий вектор изменений в индивидуальном профессиональном стиле деятельности, в профессиональном мировоззрении и в рефлексивной культуре педагога-воспитателя, приводящих к устойчивому развитию профессионализма.

Вектором, определяющим направленность этого роста, выступает профессиональная позиция воспитателя, а ведущими механизмами профессионального роста являются профессиональная самоидентификация, самоактуализация педагога как воспитателя.

В заключение отметим, что анализ сущностных характеристик и особенностей понятий «профессиональный рост», «профессиональная позиция воспитателя», «профессиональный стиль деятельности», «профессиональное мировоззрение», «рефлексивная культура» создает предпосылки к выявлению закономерностей и механизмов профессионального роста педагога-воспитателя, тем самым уточняя научные представления о сущности данного процесса в системе непрерывного профессионального образования.

Однако остается открытым вопрос о влиянии внешних факторов на профессиональный рост педагога-воспитателя – профессиональное сообщество, моральное и материальное стимулирование, взаимоотношения с участниками образовательных отношений и т. д.

Библиографический список:

1. Рогов Е. И. Психология становления профессионализма (в социологических профессиях) / Е. И. Рогов. – Ростов н/Д. : Изд-во ЮФУ, 2016. – 340 с.

2. Методологические последствия парадигмального сдвига в теории воспитания / ред. Н. Л. Селиванова, Е. И. Соколова. – М. ; Тверь : ООО «ИПФ «Виарт», 2011. – 200 с.

3. Сластенин В. А. Педагогика / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов / под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2012. – 608 с.

4. Караковский В. А. Воспитание для всех / В. А. Караковский. – М. : НИИ школьных технологий, 2008. – 204 с.

5. Борытко Н. М. Педагогика / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова, А. М. Байбаков ; под ред. Н. М. Борытко. – М. : Академия, 2007. – 496 с.

6. Исаев Е. И. Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах / Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков. – М. : Изд-во ПСТГУ, 2013. – 431 с.

7. Григорьева А. И. Становление профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе послевузовской подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. И. Григорьева. – М., 1998. – 26 с.

8. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В. С. Мерлин. – М. : Педагогика, 1986. – 254 с.

9. Дружилов С. А. Профессиональные стили человека и эффективность его деятельности / С. А. Дружилов // Успехи современного естествознания. – 2012. – № 9. – С. 64–67.

10. Green M. Philosophy and Teaching / M. Green // Wittrock ed., Handbook of Research on Teaching. – N. Y., Macmillan. – 1986. – pp. 479–500.

11. Эннс Е. А. Методологические установки в психологии как основа формирования ведущих компетенций в развитии профессионального мировоззрения психолога-практика [Электронный ресурс] / Е. А. Эннс. – Режим доступа: http://pglu.ru/upload/iblock/549/uch_2014_vii_22.pdf (дата обращения: 04.03.2018).

12. Туркина Т. С. Профессиональное мировоззрение: сущностная характеристика / Т. С. Туркина // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2010. – Выпуск 3. – С. 66–74.

13. Дмитриева Е. В. Условия формирования профессионального педагогического мировоззрения / Е. В. Дмитриева // Интернаука : научный журнал. – 2017. – № 10 (14). – Часть 1. – С. 50–51.

14. Девятова И. Е. Технологии развития педагогической рефлексии / И. Е. Девятова // Научное обеспечение системы повышения квалификации. – 2017. – № 4 (33). – С. 41–49.

15. Слостенин В. А. Субъектно-деятельностное содержание профессионально-личностного развития учителя / В. А. Слостенин // Профессионализм педагога: компетентностный подход в образовании. – М. : МАНПО, 2011. – С. 3–18.

16. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.

References:

1. Rogov E. I. *Psychology formation of professionalism (in socionomic professions)* [Psihologiya stanovleniya professionalizma (v socionomicheskikh professiyah)], Rostov on Don, 2016. 340 p.

2. Selivanova N. L., Sokolova E. I. *Methodological implications of a paradigm shift in the theory of education* [Metodologicheskie posledstviya paradigmalnogo sdviga v teorii vospitaniya], 2011. 200 p.

3. Slastenin V. A., Isaev I. F., Shiyanov E. N. *Pedagogy* [Pedagogika], 2012. 608 p.

4. Karakovskij V. A. *Education for everybody* [Vospitanie dlya vsekh], 2008. 204 p.

5. Borytko N. M., Solovcova I. A., Bajbakov A. M. *Pedagogy* [Pedagogika], 2007. 496 p.

6. Isaev E. I., Slobodchikov V. I. *Psychology of human education: the formation of subjectivity in educational processes* [Psihologiya obrazovaniya cheloveka: Stanovlenie sub'ektnosti v obrazovatel'nyh processah], 2013. 431 p.

7. Grigor'eva A. I. *Formation of the professional position of the teacher-mentor in the system of postgraduate training: abstract. dis. of cand. ped. sci.* [Stanovlenie professional'noj pozicii pedagoga-vospitatelya v sisteme poslevuzovskoj podgotovki: Avtoref. dis. kand. ped. nauk], 1998. 26 p.

8. Merlin V. S. *Essay integral study of individuality* [Ocherk integral'nogo issledovaniya individual'nosti], 1986. 254 p.

9. Druzhilov S. A. *Professional styles of a person and the effectiveness of his work* [Professional'nye stili cheloveka i ehffektivnost' ego deyatel'nosti], *Successes of modern science*, 2012, No. 9, pp. 64–67.

10. Green M. *Philosophy and Teaching*, Wittrock ed., *Handbook of Research on Teaching*, N.Y., Macmillan, 1986, pp.479–500.

11. Enns E. A. *Methodological attitudes in psychology as the basis for the formation of leading competences in the development of the professional worldview of the psychologist-practitioner* [Metodologicheskie ustanovki v psihologii kak osnova formirovaniya vedushchih kompetencij v razvitii professional'nogo mirovozzreniya psihologa-praktika] [Web resource], access mode: http://pglu.ru/upload/iblock/549/uch_2014_vii_22.pdf (accessed date: 03/04/2018).

12. Turkina T. S. *Professional worldview: an essential characteristic* [Professional'noe mirovozzrenie: sushchnostnaya harakteristika], *Economic and Humanitarian Studies of the Regions*, 2010, No. 3, pp. 66–74.

13. Dmitrieva E. V. *Conditions for the formation of a professional pedagogical worldview* [Usloviya formirovaniya professional'nogo pedagogicheskogo mirovozzreniya], *Interscience: a scientific journal*, 2017, No. 10 (14), Vol 1, pp. 50–51.

14. Devyatova I. E. *Technologies for the development of pedagogical reflection* [Tekhnologii razvitiya pedagogicheskoy refleksii], *Scientific support of a system of advanced training*, 2017, No. 4 (33), pp. 41–49.

15. Slastenin V. A. *The subject-activity content of professional and personal development of the teacher* [Sub'ektno-deyatelnostnoe sodержanie professional'no-lichnostnogo razvitiya uchitelya], *Teacher's professionalism: competence-based approach in education*, 2011, pp. 3–18.

16. Derkach A. A. *Acmeological basis of professional development* [Akmeologicheskie osnovy razvitiya professional'], Voronezh, 2004. 752 p.

УДК 371.123+378.091.398

Сопровождение реализации профессионального стандарта «Педагог» средствами дополнительного профессионального образования

Т. А. Сваталова, Г. В. Яковлева

Maintenance of implementation of the professional standard “Teacher” by means of additional professional education

T. A. Svatalova, G. V. Yakovleva

Аннотация. В статье актуализирована проблема научно-методического сопровождения реализации профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» средствами дополнительного профессионального образования.

Представлен анализ исследований проблемы профессиональной компетентности в условиях стандартизации деятельности педагога дошкольного образования. Обоснована необходимость в системе дополнительного профессионального образования развития трудовых функций, знаний, действий, закрепленных профессиональным стандартом.

Описано теоретическое исследование, посвященное разработке диагностических карт выявления профессиональных дефицитов педагогов дошкольных образовательных организаций, осваивающих образовательные программы дополнительного профессионального образования. Предложен возможный алгоритм коррекции актуальных профессиональных компетенций педагогов на основе разрешения стандартных профессиональных задач, включающий: поиск и описание нормативных требований, работу с информационными ресурсами, разработку проекта педагогической деятельности в рамках решения профессиональной задачи, презентацию проекта.

Abstract. The article actualizes the problem of scientific and methodological support of implementation of the professional standard “Teacher (pedagog-

ical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)” by means of additional professional education.

The analysis of research problems of professional competence in the standardization of the activities of a teacher of preschool education is presented. The necessity in the system of additional professional education of the development of labor functions, knowledge, actions, fixed by the professional standard is grounded.

A theoretical study has been described. It is devoted to the development of diagnostic cards for identifying professional deficiencies of teachers of pre-school educational organizations mastering educational programs for continuing professional education.

A possible algorithm for correcting current professional competencies of teachers based on resolving standard professional tasks is proposed. It is including: searching and describing regulatory requirements, working with information resources, developing a project for teaching activities as part of solving a professional task, and presenting a project.

Ключевые слова: научно-методическое сопровождение, профессиональные дефициты педагогов, коррекция актуальных профессиональных компетенций педагогов, содержание дополнительных профессиональных программ, интерактивные формы работы со слушателями, инструментальное обеспечение выявления профессиональных дефицитов педагогов.

Keywords: *scientific and methodological support, professional deficiencies of teachers, correction of actual professional competencies of teachers, content of additional professional programs, interactive forms of work with students, instrumental support for the identification of professional deficiencies of teachers.*

На основе анализа работ исследователей, занимающихся изучением профессиональной компетентности педагогов, а также требований законодательных документов актуализирована проблема научно-методического сопровождения реализации профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» средствами дополнительного профессионального образования.

Целесообразность рассмотрения выбранной темы обусловлена противоречиями между требованиями законодательных документов и реальным положением дел в практике:

- к непрерывному повышению профессиональной компетентности педагогов и готовностью педагогов осуществлять эту деятельность;
- к содержанию необходимых компетенций (трудовых действий, знаний и умений, обозначенных в профессиональном стандарте «Педагог») и актуальными профессиональными компетенциями педагогов дошкольного образования.

Обозначенные противоречия обуславливают необходимость разработки технологии сопровождения реализации профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» средствами дополнительного профессионального образования.

Цель проводимой работы состояла в описании условий, алгоритмов, средств сопровождения реализации профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» в системе дополнительного профессионального образования. Задачами теоретического исследования являлись:

- изучение работ ученых-исследователей с целью выявления степени разработанности проблемы;

– рассмотрение требований законодательных документов с целью уточнения нормативных оснований для описания уровней владения педагогами профессиональными компетенциями.

Научная новизна заключается в уточнении научно-теоретических подходов к пониманию феномена профессиональной компетентности в современных условиях и конкретизации условий, алгоритмов, средств сопровождения реализации профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» в системе дополнительного профессионального образования. Обоснованы подходы к обучению педагогов выявлению собственных профессиональных дефицитов, как теоретических, так и относящихся к способам профессиональной деятельности в процессе самостоятельного поиска решений стандартных профессиональных задач. Результаты проведенной работы могут быть полезны в практике профессионального и дополнительного профессионального образования, а также в практике деятельности дошкольных образовательных организаций. Осмысление и понимание стандартизированного содержания педагогической деятельности («профессиональной компетентности») направлено на согласование государственных приоритетов модернизации системы образования и личностных потенциальных возможностей [1; 2]. Речь о необходимости стандартизации параметров оценки профессиональной деятельности в различных сферах труда ведется с 2012 года. В Федеральном законе о труде определены следующие понятия: «профессиональный стандарт», «квалификация работника» [3]. Согласно ст. 195 названного документа под квалификацией работника понимается уровень знаний, умений, профессиональных навыков и опыта работы.

Профессиональный стандарт этим документом определен как характеристика квалификации, необходимой работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности, в том числе выполнения определенной трудовой функции.

Иначе говоря, профессиональный стандарт – это характеристика уровня знаний, умений, профессиональных навыков и опыта работы, необходимых работнику для осуществления

определенного вида профессиональной деятельности, в том числе выполнения определенной трудовой функции.

По замыслу законодателя профессиональные стандарты (ПС) должны связать сферу труда и сферу профессионального образования посредством образовательных программ, в основу которых должен быть положен реальный опыт профессиональной деятельности специалиста.

С позиции работодателя ПС может использоваться при формировании кадровой политики и в управлении персоналом, при определении трудовой функции работников, изменении трудовых договоров, подготовке, переподготовке, обучении и аттестации работников. Другими словами, ПС «Педагог» должен стать основополагающим документом для работодателя при формировании кадровой политики и управлении развитием профессиональной компетентности педагогических кадров. По мнению некоторых ученых [4; 5], его можно рассматривать в качестве базового документа, позволяющего выстраивать направления профессионального развития.

Однако в этом случае важными становятся проблемы самоанализа и самодиагностики профессиональной педагогической деятельности; инициируется саморазвитие и самообразование педагога, актуализируется поиск возможностей профессионального совершенствования педагога [2; 5].

Ключевыми понятиями современных стандартов являются следующие: вид профессиональной деятельности, обобщенная трудовая функция, трудовая функция и трудовое действие.

В содержании профессионального стандарта «Педагог» [6] отражены такие обобщенные трудовые функции (ОТФ), как педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования и педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ. Стоит отметить, что ОТФ включает трудовые функции, связанные между собой в конкретном трудовом процессе. В нашем случае – образовательном.

Трудовая функция (ТФ), являясь одним из ключевых элементов в концепции профессиональных стандартов, понимается как совокупность системно организованных трудовых действий, направленных на решение конкретной производственной (профессиональной) задачи. ТФ для услуг в области образования названы: общепедагогическая функция – обучение, воспитательная деятельность, развивающая деятельность.

Следующее понятие, используемое в профессиональном стандарте, – трудовое действие. Для уточнения его смысла наиболее целесообразно обратиться к работам ученых в области экономики и социологии труда [7].

Трудовое действие – это процесс взаимодействия работника с предметом труда, при котором достигается определенная цель или решается профессиональная задача. ПС содержит перечни трудовых действий, а также знаний и умений, необходимых для реализации трудовой функции.

Все компоненты и функции деятельности проявляются в работе педагога любой специальности. Их осуществление предполагает владение педагогом специальными способами профессионально-педагогической деятельности.

Эти способы представляют собой совокупность последовательно или одновременно разворачивающихся во внешнем или внутреннем плане профессионально-педагогических действий, часть из которых может быть автоматизирована (навыки), направленных на решение задач развития гармоничной личности и основанных на соответствующем теоретическом знании. Такое понимание сущности способов профессионально-педагогической деятельности (трудовых действий) имеет прямой выход в практику дополнительного профессионального образования педагогов:

- определяет единство теоретической подготовки и практической готовности;
- нацеливает на формирование единства педагогической мысли и педагогического действия;
- подчеркивает многоуровневый характер способов профессионально-педагогических действий (от репродуктивных до творческих), возможность их совершенствования путем автоматизации отдельных действий и высвобождения

дения пространства и времени для создания инновационных.

Однако в самом феномене многоуровневости скрыта проблема для обеспечения адресности при реализации образовательных программ дополнительного профессионального образования (ОП ДПО). На наш взгляд, ее решение требует учета следующих факторов или условий:

– определения актуального (имеющегося) у педагога уровня способов профессионально-педагогических действий;

– построение процесса реализации ОП ДПО на базе создания образовательных ситуаций, моделирующих профессиональные задачи – актуальные или возможные. В приближенных к практике образовательных ситуациях у слушателя формируются необходимые компетенции для их разрешения.

Логично предположить, что реализация первого условия предполагает наличие диагностических процедур для слушателей ДПО. Можно отметить, что оцениванию должны подвергаться освоенные практиками способы деятельности, отражающиеся в компетенциях. Опираясь на содержащиеся в п. 3.2.1 трудовой функции «Педагогическая деятельность по реализации программ дошкольного образования» ПС перечни «необходимых знаний» и «необходимых умений», мы предположили, что оценивание необходимых компетенций педагога дошкольного образования должно основываться на определении их основных признаков.

К таким признакам, вероятно, можно отнести теоретические представления о способах профессиональной деятельности педагога дошкольного образования и сами способы профессиональной деятельности, входящие в состав профессиональных компетенций. Точкой отсчета измерения (критериями), вероятно можно считать степень их выраженности. Мы разработали критерии степени выраженности теоретических представлений, опираясь на положения П. И. Пидкасистого [9, с. 117], который схематически представляет процесс познания субъектом некоторого объекта. В результате познания у субъекта возникает представление о предмете познания в виде психического образа.

Отсюда следует, что первоначально любое знание возникает у отдельного субъекта в фор-

ме его личностного представления. Что и позволило нам в качестве критерия выбрать теоретические представления. Теоретические представления неотъемлемо являются компонентом знания.

В. П. Беспалько выделяет следующие уровни усвоения знания:

1) уровень идентификации, когда обучающийся только различает, опознает объекты изучения в ряду других подобных объектов; т. е. «узнаёт» их;

2) уровень репродукции предполагает неоднократное воспроизведение информации особенно важных элементов объекта изучения; т. е. обучающийся имеет представление о наиболее важных признаках;

3) уровень умения применять усвоенную информацию на основе использованного образца деятельности предполагает, что обучающийся может воспроизвести во внутреннем плане последовательность действий;

4) уровень трансформации, позволяющий ориентироваться в новых ситуациях и выработать новую принципиально отличную от прежних программ действий свидетельствует о том, что специалист способен воспроизвести во внутреннем плане последовательность действий при осуществлении определенного способа деятельности, и объяснить, почему надо делать именно так [10].

Важно подчеркнуть, что все описанные элементы усвоения знаний существуют не изолированно. В каждом элементе усвоения проявляются предшествующие элементы этого процесса.

Руководствуясь вышеизложенным, нами были определены критерии оценивания степени выраженности теоретических представлений:

– «имею представление и могу дать определение»,

– «имею представление»,

– «не имею представления».

Следующий объект оценивания – умения. В психолого-педагогической литературе нет однозначного понимания данного термина. Умение рассматривается как способность человека продуктивно, с должным качеством и в соответствующее время выполнять работу в новых условиях [11]; как владение сложной системой психических и практических действий, необхо-

димых для целесообразной регуляции деятельности, имеющимися у субъекта знаниями и навыками; как сознательное владение каким-либо приемом [12]; как знание в действии; готовность личности к определенным действиям или операциям в соответствии с поставленной целью, на основе имеющихся знаний и навыков [13]. Как показывает анализ современных психолого-педагогических исследований, содержание понятия «педагогические умения» трактуется в основном в трех направлениях:

– умение как способность человека выполнять какую-либо деятельность в новых для него условиях на основе имеющихся знаний и навыков [11; 14];

– умение как показатели отдельных компонентов профессионально-педагогической деятельности [15];

– умение как сложная динамическая система психических и практических действий, направленных на достижение осознанной цели деятельности в новых условиях на основе сформированных знаний и навыков [16].

По определению, данному в словаре, «Способ – это действие или система действий, применяемых при исполнении какой-нибудь работы, при осуществлении чего-нибудь» [17, с. 757]. Можно отметить, что определение умения как сложной динамической системы психических и практических действий не что иное, как определение способа деятельности. В нашем исследовании мы и будем придерживаться этой трактовки в определении умения.

На основании данного подхода для актуализации содержания профессиональных компетенций педагогов дошкольного образования под способами профессиональной деятельности мы понимаем комплекс самостоятельных психических и практических действий, направленных на решение конкретных профессионально-педагогических задач на основе сформированных представлений о профессиональной педагогической деятельности.

Уместно заметить, что выполнение любых производственных задач осуществляется на основе ранее усвоенной информации о способах решения подобных задач. Информация и накопленный опыт могут использоваться либо в том же виде, как они были усвоены, либо в преобразованном, в зависимости от условий деятельности.

Характер и эффективность деятельности обусловлены степенью усвоения информации о способах деятельности и накопленным индивидуальным опытом. В. П. Беспалько предлагает рассматривать освоение опыта как процесс, состоящий из четырех уровней. При этом он рассматривает освоение на примере нахождения решения задачи (проблемы) [10].

Опираясь на вышесказанное, мы предлагаем следующие критерии оценивания степени выраженности способов профессиональной деятельности педагогов дошкольного образования:

- «владею свободно»,
- «владею недостаточно»,
- «не владею».

В ходе исследования разработаны диагностические карты оценивания степени выраженности теоретических представлений (как компонента знаний) и способов профессиональной деятельности (как компонента умений) педагога дошкольного образования, входящих в состав необходимых профессиональных компетенций.

Их описание мы представили в виде перечня, сформированного на основе требований нормативных документов. Критериями оценивания по каждой позиции перечня является градация степени выраженности признаков. Диагностические карты предъявляются слушателям в первый день заезда.

Полученные результаты обрабатываются, выявляются общие проблемы, существующие у данной группы слушателей. Далее педагоги дополнительного профессионального образования проектируют образовательные ситуации, позволяющие формировать те компетенции, которые нуждаются в корректировке и содержательном наполнении у большего количества педагогов-слушателей в группе.

Современные педагоги-слушатели, осваивающие ОП ДПО, сегодня в большей степени ориентированы на освоение новых способов профессиональной деятельности, на интеграцию уже имеющихся (актуальных) с теми, которые будут востребованы завтра (потенциальными). Востребованными же будут те компетенции, которые заданы нормативно.

Однако нормативно заданный перечень трудовых действий (компетенций) в ПС «Педагог» нуждается в конкретизации и переводе на язык практики, так как каждое отдельно взятое из

перечня трудовое действие имеет достаточно общую формулировку, поэтому для педагогов-слушателей определенную проблему представляет наполнение перечисленных в ПС трудовых действий содержанием с заданной целью.

Собственно говоря, в этом и будет заключаться осуществление второго условия – реализации ОП ДПО на базе создания образовательных ситуаций, моделирующих профессиональные задачи – актуальные или возможные.

Рассмотрим в качестве примера алгоритм наполнения содержанием такого трудового действия, как «развитие профессионально значимых компетенций, необходимых для решения образовательных задач развития детей раннего и дошкольного возраста с учетом особенностей возрастных и индивидуальных особенностей их развития».

Сам ПС «Педагог» не содержит перечня «профессионально значимых компетенций». В то же время в п. 3.4.2 ФГОС ДО [8] говорится, что педагогические работники, реализующие Программу, должны обладать основными компетенциями, необходимыми для создания условий развития детей, обозначенными в ПС «Педагог» п. 3.2.5 названного документа.

Сравнительный анализ основных компетенций, определенных п. 3.4.2 ФГОС ДО, и трудовых действий, данных в описании п. 3.2.1 трудовой функции «Педагогическая деятельность по реализации программ дошкольного образования» ПС «Педагог», обнаруживает их конгруэнтность.

Следовательно, трудовые действия из описания п. 3.2.1 трудовой функции «Педагогическая деятельность по реализации программ дошкольного образования» ПС мы можем считать компетенциями педагога.

В качестве примера рассмотрим компетенцию: «Организация видов деятельности, осуществляемых в раннем и дошкольном возрасте: ...создания широких возможностей для развития свободной игры детей, в том числе обеспечение игрового времени и пространства». Реализация педагогом названной компетенции подразумевает широкий спектр педагогических мероприятий, разработку которых слушатели осуществляют в технологии проектной деятельности, которая сегодня широко представлена в практике дошкольных образовательных организаций.

В рамках статьи нам представляется важным представить описание алгоритма работы педагога дополнительного профессионального образования по созданию образовательных ситуаций, способствующих формированию у слушателей компетенций, обозначенных в ПС «Педагог».

Алгоритм

Шаг 1. Актуализация проблем, возникающих при реализации компетенции у педагогов-слушателей.

Цель: самостоятельное выделение педагогами-слушателями профессиональных затруднений, возникающих при решении профессиональной задачи.

Шаг 2. Разработка путей решения профессиональной задачи, поиск необходимой недостающей информации: нормативной, психолого-педагогической.

Цель: самостоятельный поиск педагогами-слушателями путей решения профессиональной задачи, восполнения профессиональных дефицитов.

Шаг 3. Создание педагогического проекта по решению профессиональной задачи (план, программа, модель).

Цель: самостоятельное конструирование педагогами моделей (планов, программ, алгоритмов) решения профессиональных задач в рамках реализации профессиональной компетенции.

Шаг 4. Представление (презентация) педагогического проекта по решению профессиональной задачи в рамках реализации профессиональной компетенции.

Цель: самоанализ хода и результатов решения профессиональной задачи, принятие педагогами решения об эффективности, целесообразности и возможности дальнейшего применения проекта.

Слушателям для решения стандартной профессиональной задачи «обеспечение игрового времени и пространства» предлагается разработать план действий, опираясь на нормативно установленные регламенты и психолого-педагогические исследования по проблеме. Первым шагом алгоритма является осмысление профессиональной задачи, актуализация необходимых знаний, констатация необходимости и достаточности имеющейся у педагогов информации.

Шаг второй алгоритма предполагает поиск возможных путей решения задачи, констатацию и описание нормативных требований, работу с информационными ресурсами. Внимание слушателей обращается на психолого-педагогические исследования в области дошкольного образования по технологиям развития игровой деятельности детей в зависимости от возраста. Педагогов знакомят с информационными ресурсами (виртуальный методический кабинет на сайте института, электронные библиотеки) в целях поиска необходимой информации для дальнейшей работы над проектом.

Например, реализация компетенции педагога для «обеспечения игрового времени и пространства» требует изучения нормативных документов. В СанПиН 2.4.1.3049-13 в п. 3.12, 11.8 установлены нормы времени для организации самостоятельной деятельности детей.

«...11.8. На самостоятельную деятельность детей 3–7 лет (игры, подготовка к образовательной деятельности, личная гигиена) в режиме дня должно отводиться не менее 3–4 часов» [18].

К организации игрового пространства также установлены требования: «3.6. Зона игровой территории включает в себя групповые площадки...».

«4.11. ...Спальни в период бодрствования детей допускается использовать для организации игровой деятельности и образовательной деятельности по освоению основной общеобразовательной программы дошкольного образования...» [18]. Соотнесение требований этих двух документов служит основанием для проектирования педагогами организации игровой деятельности и игрового пространства детей.

Шаг третий: разработка проекта педагогической деятельности в рамках решения профессиональной задачи. Предполагается самостоятельное конструирование педагогами моделей (планов, программ, алгоритмов) решения профессиональных задач в рамках реализации профессиональной компетенции. Результатом становится разработанный педагогический проект по проблеме, содержащий описание алгоритма деятельности педагога в рамках реализации компетенции «обеспечение игрового времени и пространства».

Шаг четвертый: презентация педагогического проекта по решению профессиональной задачи. Назначение этого шага алгоритма в фор-

мировании у педагогов навыков педагогического анализа и результатом будет являться принятие педагогами решения об эффективности, целесообразности и возможности дальнейшего применения проекта. Таким образом, сопровождение реализации профессионального стандарта «Педагог» средствами дополнительного профессионального образования, базирующееся на диагностической основе для определения профессиональных дефицитов слушателей позволяет оперативно реагировать на их образовательные запросы, выстраивать индивидуальные траектории обучения, в числе которых:

- нивелирование профессиональных дефицитов,
- диссеминация педагогического опыта,
- выявление лидеров дошкольного образования для привлечения к участию в научно-методических мероприятиях организации.

Предложенные пути наполнения и коррекции актуальных профессиональных компетенций педагогов на основе выявленных дефицитов могут быть использованы не только в системе дополнительного профессионального образования, но и во внутрифирменном повышении квалификации в дошкольной образовательной организации, в системе методической работы.

Библиографический список:

1. Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013–2020 гг. [Электронный ресурс] // Ресурсный центр экспертно-аналитического сопровождения реализации проекта по модернизации педагогического образования. – Режим доступа: <http://педагогическое.рф/wp-content/uploads/2016/09/Государственная-программа-РФ-Развитие-образования.pdf> (дата обращения: 01.11.2018).
2. Назарова И. Б. Вызовы для российских университетов и преподавателей / И. Б. Назарова // Высшее образование в России. – 2015. – № 8–9. – С. 61–68.
3. Федеральный закон от 03 декабря 2012 г. № 236-ФЗ «О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации» и статью 1 Федерального закона «О техническом регулировании» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс] // Система ГАРАНТ. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70271730/#ixzz5YnfJs17> (дата обращения: 05.12.2018).

4. Андриенко Е. В. Педагогический профессионализм в контексте модернизации высшего образования / Е. В. Андриенко // Педагогическое образование и наука. – 2015. – № 2. – С. 22–25.
5. Рогалева Е. В. Профессиональный стандарт педагога как основа содержания подготовки магистров по направлению «Профессиональное обучение» / Е. В. Рогалева, Л. Р. Третьякова // Высшее образование сегодня. – 2016. – № 7. – С. 27–29.
6. Профессиональный стандарт «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель). Утвержден Приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н [Электронный ресурс]. – http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (дата обращения: 12.12.2018).
7. Экономика и социология труда : учеб. для вузов / Б. М. Генкин. – 7-е изд., доп. – М. : Норма, 2007. – 448 с.
8. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс] // Система ГАРАНТ. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70512244/#ixzz5YnktOS8P> (дата обращения: 05.12.2018).
8. Пидкасистый П. И. Процесс и структура самостоятельной деятельности учащихся в обучении : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / П. И. Пидкасистый. – М., 1974.
9. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
10. Платонов К. К. Психология / К. К. Платонов, Г. Г. Голубев. – М. : Высшая школа, 1973. – 256 с.
11. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: (Методические основы) / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.
12. Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся в процессе обучения / Б. П. Есипов // Материалы педагогических исследований. Вып. 115. – М., 1961. – 231 с.
13. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1970. – 114 с.
14. Яковлева Н. М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Н. М. Яковлева. – Челябинск, 1992. – 403 с.
15. Ительсон Л. Б. Математические методы в педагогике и педагогической психологии / Л. Б. Ительсон. – М. : Знание, 1968. – 60 с.
16. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова; Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. – 4 изд., доп. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.
17. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 15 мая 2013 г. № 26 «Об утверждении СанПиН 2.4.1.3049-13 Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций» // Система ГАРАНТ. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70414724/#ixzz5YnlrXHe> (дата обращения: 05.12.2018).

References:

1. *State Program of the Russian Federation “Development of Education” for 2013–2020* [Gosudarstvennaya programma RF “Razvitie obrazovaniya” na 2013–2020] [Web resource], Resource center for expert and analytical support of the project for the modernization of teacher education, access mode: <http://teacher.education.RF/wp-content/uploads/2016/09/State-Program-RF-Development-Formation.pdf> (accessed date: 11/01/2018).
2. Nazarova I. B. *Challenges for Russian universities and teachers* [Vyzovy dlya rossijskikh universitetov i prepodavatelej], Higher education in Russia, 2015, No. 8-9, pp. 61–68.
3. Federal Law of December 3, 2012 № 236-FZ “About Amendments to the Labor Code of the Russian Federation” and Article 1 of the Federal Law “About Technical Regulation” (as amended and supplemented) [“O vnesenii izmenenij v Trudovoj kodeks Rossijskoj Federacii” i stat’yu 1 Federal’nogo zakona “O tekhnicheskome regulirovanii” (s izmeneniyami i dopolneniyami)] [Web resource], GARANT System, access mode: <http://base.garant.ru/70271730/#ixzz5YnfJsl7> (accessed date: 12/05/2018).
4. Andrienko E. V. *Pedagogical professionalism in the context of the modernization of higher education* [Pedagogicheskij professionalizm v kontekste modern-

izacii vysshego obrazovaniya], Pedagogical education and science, 2015, No. 2, pp. 22–25.

5. Rogaleva E. V., Tretyakova L. R. *The teacher's professional standard as the basis for the content of master's studies in "professional training" direction* [Professional'nyj standart pedagoga kak osnova sodержaniya podgotovki magistrov po napravleniyu «Professional'noe obuchenie»], Higher education today, 2016, No. 7, pp. 27–29.

6. *Professional standard "Teacher" (pedagogical activity in the field of pre-school, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)*. Approved by the Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation on October 18, 2013 No. 544n [Professional'nyj standart "Pedagog" (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')] [Web resource], access mode: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (accessed date: 12/12/2018).

7. Genkin B. M. *Economics and sociology of labor: textbook for universities* [Ehkonomika i sociologiya truda: ucheb. dlya vuzov] 2007, 448 p.

8. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of October 17, 2013 N 1155 "About approval of the federal state educational standard of preschool education" [Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya] [Web resource], GARANT system, access mode: <http://base.garant.ru/70512244/#ixzz5YnktOS8P> (accessed date: 12/05/2018).

9. Pidkasisty P. I. *Process and structure of students' independent activity in learning: abstract of dis. doc. of ped. sci.* [Process i struktura samostoyatel'noj deyatel'nosti uchashchihsya v obuchenii: avtoref. dis d-ra ped. nauk] 1974.

10. Bespalko V. P. *The terms of educational technology* [Slagaemye pedagogicheskoy tekhnologii] 1989, 192 p.

11. Platonov K. K., Golubev G. G. *Psychology* [Psihologiya], High School, 1973, 256 p.

12. Babansky Yu. K. *Optimization of the educational process: (Methodical foundations)* [Optimizaciya uchebno-vospitatel'nogo processa: (Metodicheskie osnovy)] 1982, 192 p.

13. Esipov B. P. *Independent work of students in the learning process* [Samostoyatel'naya rabota uchashchihsya v processe obucheniya], Materials of pedagogical research, No. 115, 1961, 231 p.

14. Kuzmina N. V. *Methods for the study of pedagogical activity* [Metody issledovaniya pedagogicheskoy deyatel'nosti] 1970, 114 p.

15. Yakovleva N. M. Theory and practice of preparing a future teacher for creative solution of educational tasks: Dis. Dr. of ped. sci. [Teoriya i praktika podgotovki budushchego uchitelya k tvorcheskomu resheniyu vospitatel'nyh zadach : dis. d-ra ped. nauk], Chelyabinsk, 1992, 403 p.

16. Itelson L. B. *Mathematical methods in pedagogy and educational psychology* [Matematicheskie metody v pedagogike i pedagogicheskoy psihologii] 1968, 60 p.

17. Ozhegov S. I. *Dictionary of the Russian language: 800,000 words and phraseological expressions* [Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: 800000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenij] 1999, 944 p.

18. Resolution of the Chief State Sanitary Doctor of the Russian Federation of May 15, 2013 N 26 "About approval of sanitary rules and regulations 2.4.1.3049-13 Sanitary and epidemiological requirements for the design, maintenance and organization of the mode of operation of pre-school educational organizations" [Ob utverzhdenii SanPiN 2.4.1.3049-13 Sanitarno-ehpidemiologicheskie trebovaniya k ustrojstvu, sodержaniyu i organizacii rezhima raboty doshkol'nyh obrazovatel'nyh organizacij], GARANT system, access mode: <http://base.garant.ru/70414724/#ixzz5YnlrXHe> (accessed date: 12/05/2018).

УДК 371.123 + 378.091.398

Формирование профессиональной мобильности педагога технологиями контекстного обучения

И. Е. Девятова

Formation of professional mobility of teacher by contextual learning technologies

I. E. Devyatova

Аннотация. Актуализируется проблема формирования мобильности субъекта педагогической деятельности в системе формального дополнительного профессионального образования. Анализируется генезис понятия «мобильность» в гуманитарных науках. Раскрываются существенные характеристики профессиональной мобильности педагога и ее структура. Показана роль профессиональной мобильности педагога в его развитии и достижении нового качества образования. Выделены компоненты профессиональной мобильности педагога. Описана уровневая модель профессиональной мобильности педагогов. Данная модель может быть использована в управлении процессом формирования мобильности субъекта педагогической деятельности в учреждении дополнительного профессионального образования. Обозначено и аргументировано контекстное обучение как условие индивидуализации продуктивного освоения слушателями позитивных педагогических практик и осознания профессиональных дефицитов. В заключение обобщен опыт организации работы по формированию профессиональной мобильности педагога как качества личности с использованием технологий контекстного обучения.

Abstract. The problem of formation of mobility of the subject of pedagogical activity in the system of formal additional professional education is actualized. The Genesis of the concept of "mobility" in the Humanities is analyzed. The essential characteristics of professional mobility of the teacher and its structure are revealed. The role of professional mobility of the teacher in its development and achievement of new quality of education is shown. Components of professional mobility of the

teacher are allocated. The level model of professional mobility of teachers is described. This model can be used in the management of the process of formation of mobility of the subject of pedagogical activity in the institution of additional professional education. Designated and reasonably contextual learning as a condition of individualization of the productive development by teachers of positive pedagogical practices and awareness of professional deficits is designated and reasoned. In conclusion, the experience of the organization of work on the formation of professional mobility of the teacher as a quality of personality using contextual learning technologies is summarized.

Ключевые слова: профессиональная мобильность педагога, уровни профессиональной мобильности педагога, контекстное обучение педагогов, формальное образование педагогов.

Keywords: professional mobility of teacher, levels of professional mobility of teacher, contextual training of teachers, formal education of teachers.

В международном образовательном пространстве стратегические векторы последипломного профессионального образования связаны с подготовкой специалистов к условиям стремительно меняющегося мира путем формирования мобильности как особого личностного качества, о чем свидетельствует широкое использование понятий «мобильная личность», «мобильный специалист», «профессиональная мобильность» практически во всех национальных концепциях и доктринах.

Так, в «Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года» способность и готовность к профессиональной

мобильности рассматривается в контексте компетенций «инновационного человека» [1].

Категория «инновационный человек», по замыслу авторов Стратегии, означает, что каждый гражданин должен стать адаптивным к постоянным изменениям в различных сферах жизнедеятельности, активным инициатором и производителем этих изменений, рассматривающий постоянное развитие как неотъемлемую часть своих жизненных принципов. В разделе V «Формирование компетенций инновационной деятельности» настоящей Стратегии профессиональная мобильность рассматривается в одном ряду с такими ключевыми компетенциями, как способность и готовность к непрерывному образованию, постоянному совершенствованию, переобучению и самообучению, стремление к новому.

Профессиональная мобильность современного человека – это объективное явление технологического развития общества. На фоне обесценивания знаний вскоре после их получения, в том числе и педагогических, резко повышается ценность компетенций по быстрому анализу, критическому осмыслению больших объемов новой информации, компетенций по «переключению» специалиста с одного вида деятельности на другой [1].

С другой стороны, по данным международного исследования TALIS, в котором Россия принимала участие в 2016 году, средний возраст российских учителей – 52 года, доля учителей от 50 до 59 лет – почти 30 процентов. Другими словами, педагоги, которые сегодня обучают и воспитывают подрастающее поколение – это специалисты, подготовленные в иных социально-экономических, политических, профессионально-культурных условиях, в которых доминировали иные социокультурные коды и ценности. Образно выражаясь, воспитать мобильную личность может только мобильная личность.

Традиционно профессиональную мобильность человека связывают с его способностью менять профессию или род деятельности с целью адаптации к изменяющимся социально-экономическим условиям. Однако сегодня приходит понимание того, что мобильность личности – это один из показателей профессиональной востребованности субъекта, одновременно ценностно-смысловой конструкт, тип реагиру-

вания личности на профессиональную ситуацию в новых условиях жизнедеятельности.

Поэтому обращение к проблеме формирования профессиональной мобильности педагога обусловлено, с одной стороны, общей тенденцией в понимании роли человеческого капитала в решении задач инновационной экономики, с другой стороны, противоречиями, которые имеют место быть в российском образовании, и, в первую очередь, связанные с тем, что у педагогического корпуса России есть «неудовлетворенности» объективного и субъективного характера, не позволяющие в полной мере удовлетворить все возрастающий запрос на качественное образование нового поколения, адекватно реагировать на вызовы общества знаний.

Задача развития личностных и профессиональных ресурсов педагога должна решаться и в системе дополнительного профессионального образования. Существенным преимуществом данной системы должны стать квалифицированные кадры, гибкость в построении программ повышения квалификации и траекторий индивидуального развития педагога, динамичность в организации обучения специалистов.

Целью настоящей статьи является раскрытие сущностных и динамических характеристик категории «профессиональная мобильность педагога» и особенностей формирования профессиональной мобильности педагогов в условиях формального дополнительного профессионального образования.

Практическое решение задач повышения качества постдипломного профессионального образования педагогов в обозначенном аспекте требует глубокой теоретической рефлексии природы профессиональной мобильности, механизмов и условий ее реализации. Как было установлено в ходе обозначения границ изученности проблемы, сегодня можно констатировать, что профессиональная мобильность – это явление комплексное, многоуровневое, а потому требует междисциплинарного анализа с позиций современного человекознания.

Первоначально ученые обратили внимание на феномен понятия «социальная мобильность». В. Ф. Чеснокова [2] в своей статье указывает на неопределимый вклад в развитие социологии как науки П. А. Сорокина, который в 20-е годы XX века вводит понятие «социальная мобильность». Давая оценку его труда «Социальная

мобильность», опубликованного в 1927 году, автор статьи уточняет, что П. А. Сорокин использовал понятие «мобильность» для характеристики изменений социального статуса в контексте «социальной стратификации» и «социального пространства».

С того времени в социологии за понятием «мобильность» закрепилось значение «подвижность, способность к быстрому изменению состояния, положения» [3] и дополняется категориями «горизонтальная» – горизонтальная мобильность, и «вертикальная» – вертикальная мобильность.

Развитие идей социальной мобильности привело к тому, что ученые-социологи стали исследовать ее виды, такие как: культурная, профессиональная, педагогическая, социально-профессиональная, профессионально-педагогическая и другие. Авторы сходились во мнении, что данные виды мобильности по своему характеру социальны, тесно связаны с социумом и расширяют жизненные возможности индивида.

Так, в диссертационном исследовании С. В. Палёхиной на основе анализа социологических исследований заключается, что сущность феномена социально-профессиональной мобильности рассматривается в качестве системно-интегративной характеристики, определяющей профессиональное развитие, становление профессионала [4].

В конце прошлого столетия понятия «социальная мобильность» и «профессиональная мобильность» были окончательно разведены. Под профессиональной мобильностью традиционно стали понимать смену человеком или группой лиц профессии.

Однако новый этап научно-технического прогресса, вхождение человечества в постиндустриальную эпоху, изменение отношения к информации и знаниям, появление новых профессий актуализировали исследования понятия «профессиональная мобильность», но уже в контексте способности социальных объектов быстро и адекватно модифицировать свою деятельность в соответствии с изменившимися условиями внешней среды, с учетом существующей социально-экономической ситуации.

Постепенно профессиональная мобильность утрачивает чисто социологический характер и воспринимается как личностная характеристика человека, не имеющая жестокой зависимости

от его изначальной принадлежности к той или иной социальной группе. На этом фоне профессиональная мобильность как понятие, имеющее широкий спектр значений, исследуется и как процесс, и как интегративное качество, позволяющее развивать профессионально значимые компетенции работника.

В начале нового тысячелетия к исследованию проблем «профессиональной мобильности» подключились ученые-педагоги. Ввиду того, что научные статьи, монографии, диссертационные исследования, посвященные проблеме мобильности в различных педагогических аспектах, появились лишь в 2000-х годах, говорить о достаточной изученности вопросов в заявленной плоскости проблемы некорректно.

Сегодня можно констатировать, что феномен профессиональной мобильности изучался в двух направлениях: исследование профессиональной мобильности обучаемого и профессиональной мобильности педагога.

В исследованиях, посвященных профессиональной мобильности обучаемого, как правило, рассматриваются проблемы подготовки будущих профессионально мобильно специалистов в системе высшего образования. Актуальность данных исследований была обусловлена вхождением России в Болонский процесс, реализацией новых федеральных государственных стандартов в системе высшего образования, выстраиванием дидактических моделей на основе компетентного подхода [5]. Объединяющим моментом всех этих работ является то, что целью современной системы российского высшего образования является развитие компетенций и личностных качеств студентов – будущих специалистов, которые станут основой успешного продвижения в профессиональной карьере в процессе реализации профессиональной мобильности.

Формирование новой концепции образования в России, принятие федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного и общего образования, Профессионального стандарта педагога предопределили исследования профессиональной мобильности педагога. Среди общих трендов научных изысканий в области профессиональной мобильности педагога можно назвать следующие: профессиональная мобильность педагога как проблема развивающегося образования России

(Л. В. Горюнова, 2006 [6]), развитие профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования (Л. А. Амирова, 2009 [7], Ю. И. Биктуганов, 2013 [8]). Наиболее активно в последнее время исследуются вопросы подготовки профессионально мобильных педагогических кадров, а именно: развитие социально-профессиональной мобильности студентов педагогического колледжа (М. А. Пазюкова, 2003 [9]), развитие когнитивной мобильности у будущих учителей (Т. Л. Аракелова, 2006 [10]), системно-интегрированная организация подготовки профессионально-мобильных педагогов (Б. М. Игошев, 2008 [11]) и другие.

По общему мнению исследователей, именно профессиональная мобильность специалистов в области образования предопределяет успешность инновационных процессов в системе образования и достижения нового качества обучения и воспитания подрастающего поколения [12; 13].

В нашем исследовании мы опираемся на определение «педагогическая мобильность», которое было сформулировано в одном из первых диссертационных исследований в этой области Ю. И. Калиновским. Он рассматривал педагогическую мобильность как «способность личности (педагога, андрагога, менеджера образования) организовать содейтельность с другими субъектами образовательно-воспитательного процесса (учащимися, их родителями, коллегами, администрацией, партнерами, представителями социума) в соответствии с целями и задачами современной концепции образования, ценностями мировой, отечественной, региональной и национальных культур» [14]. В монографии Л. В. Ведерниковой [15] указывается, что мобильность обеспечивает педагогу возможность самореализации и эффективному осуществлению профессиональных целей, способность к гибкому репродуцированию профессиональных знаний, умений и навыков в соответствии с педагогической целесообразностью за счет его способности перестраивать характер деятельности и самого себя в зависимости от меняющихся профессиональных функций и условий педагогического труда. Автором заключается, что профессиональная мобильность – один из высших профессиональных ориентиров саморазвития педагога.

Предметом исследования профессиональной мобильности педагога у ряда авторов определяются ее структура и ключевые признаки.

Так, в докторской диссертации Л. А. Амирова убеждает в том, что для понимания сущности природы профессиональной мобильности педагога необходимо учитывать совокупность социальных и биологических факторов, определяющих ее развитие, специфику полифункциональной деятельности педагога. Данным ученым была сформулирована позиция о том, что профессиональная мобильность педагога – это ценностно-смысловой конструкт личности, всеохватывающая психическая данность, позволяющая объединить знания, умения, опыт, направленность, личностные качества и способности педагога в единое целое [7].

В структуре профессиональной мобильности педагога Л. А. Амировой выделяются следующие компоненты: когнитивные (профессионально-педагогические знания, лежащие в основе профессиональной компетентности); операционально-деятельностные (владение технологиями и методами обучения и воспитания, необходимые педагогу для успешной адаптации в различных ситуациях профессиональной деятельности) и регулятивные (развитость качеств личности, необходимых для успешной адаптации и самореализации в различных ситуациях профессиональной деятельности) [7].

Ю. И. Калиновский в качестве критериев оценки мобильности выделял: свойства и качества личности (открытость к миру, доверие к людям и к себе, гибкость, оперативность, локализация контроля, толерантность); умения (рефлексии, саморегуляции, самоопределения, целеполагания); способности (видеть и понимать сущность изменений в социуме; видеть вариативность и альтернативность развития ситуации; конструктивно, продуктивно мыслить (креативное мышление); проектировать необходимые изменения в микросоциуме, группе; решать проблемы; адаптироваться к изменениям (перепроектировать)) [14].

Наиболее полно требования к профессиональной мобильности учителя, качественные характеристики, уровни проявления, критерии оценки профессиональной мобильности учителя и соответствующий диагностический инструментарий представлены в работе Ю. И. Биктуганова «Профессиональная мобильность

педагога», опубликованной в 2016 году [16]. Нами поддерживаются основные положения проанализированных научно-прикладных исследований профессиональной мобильности педагога в части того, что в основе формирования потребности в профессиональной мобильности педагога – развитие мотивации самообразования, развитие мотивации достижения, формирование установки на самоактуализацию, установки на оптимистическое восприятие действительности, качественные изменения в профессии. Это характеризует мотивационный компонент профессиональной мобильности педагога. Общепрофессиональные и специальные профессиональные знания, отвечающие современному этапу развития педагогической науки и образования, ключевые компетенции, способности к быстрому переносу знаний и восприятию позитивных педагогических практик составляют компетентностный компонент профессиональной мобильности педагога. Рефлексивный компонент профессиональной мобильности педагога включает его способность к самоанализу, саморегуляции и самоконтролю в профессионально-педагогической деятельности. Выявленные нами компоненты профессиональной мобильности педагога послужили основанием для разработки уровней профессиональной мобильности педагога для эффективного управления процессом ее формирования на различных этапах профессионально-педагогического развития учителя. Первые два компонента профессиональной мобильности педагога – мотивация и компетентность – были использованы нами для описания уровней про-

фессиональной мобильности педагога, третий компонент являлся сквозным в описании уровней модели профессиональной мобильности педагога.

Уровень профессиональной мобильности педагога типа 1.1 (не могу – не хочу): педагоги не способны выполнять педагогические задачи самостоятельно в виду ограниченности профессиональных знаний по широкому кругу вопросов и не способности адаптировать позитивный опыт к собственной практической деятельности, испытывают трудности в определении собственных профессиональных дефицитов и способов в их преодолении, не мотивированы или не уверены в себе. Уровень профессиональной мобильности типа 1.2 (могу – не хочу): педагоги способны выполнять профессиональные задачи самостоятельно, осознают профессиональные дефициты, но не мотивированы на их преодоление в виду непонимания перспектив, изменения (иногда кардинальных) личных и профессиональных приоритетов, зависимы от внешнего контроля и оценки, профессиональных стереотипов. Уровень профессиональной мобильности типа 2.1 (не могу – хочу): педагоги, как правило, мотивированы, стремятся к самореализации, достаточно восприимчивы к инновациям, активно усваивают готовые образцы грамотных профессиональных действий в различных аспектах педагогической деятельности, но еще не способны самостоятельно ставить и выполнять педагогические задачи, ограниченный практический опыт и/или низкая самооценка не позволяют достичь высоких результатов в педагогической деятельности.

Таблица 1

Уровни профессиональной мобильности педагога

Компетентность (могу)	Мотивация (хочу)	
	низкая	высокая
Низкая	1.1	2.1
Высокая	1.2	2.2

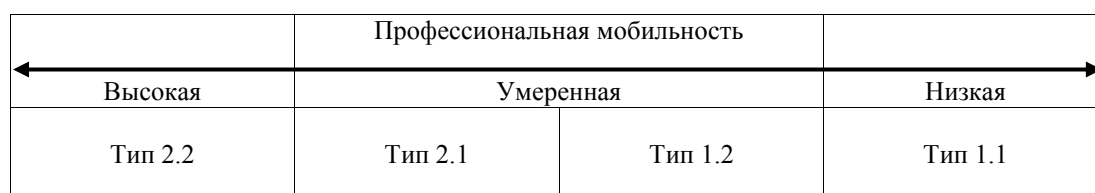


Рис. 1. Уровни профессиональной мобильности

Педагоги с уровнем профессиональной мобильности по типу 1.2 находятся в «группе риска». Ввиду того, что при неблагоприятных условиях (несвоевременное оказание методической, психолого-педагогической помощи; постоянное акцентирование внимания руководства школы на отрицательных моментах в работе учителя, деформации в организационной среде образовательного учреждения, профессиональное и эмоциональное выгорание и пр.) учителя могут перейти в группу «по типу 1.1».

Уровень профессиональной мобильности типа 2.2 (могу – хочу): высокая мотивированность педагогов на достижение успеха в различных сферах профессиональной деятельности, участие в инновационной деятельности, высокая самоорганизация, владение педагогами уникальными профессиональными знаниями и компетенциями, автономность, уверенность в себе, инициативность, излишняя критичность и самокритичность.

Для педагогов данного типа профессиональной мобильности необходимо постоянно грамотно определять задачи личностного и профессионального роста, в том числе через включение их в роли учителя-методиста, учителя-наставника. Иначе, учитель, имеющий достаточно высокий потенциал профессиональной мобильности, может пополнить ряды педагогов группы «по типу 1.2» или уйти из образовательной организации, в том числе в другие сферы жизнедеятельности.

Предложенная уровневая модель профессиональной мобильности педагога будет востребована в контексте становления учителя как мобильного специалиста на всех этапах его профессионального образования, так как уровень сформированности профессиональной мобильности педагога отражает в целом уровень его профессиональных достижений (см. рис. 1).

На необходимость формирования мобильности субъекта деятельности в системе дополнительного педагогического образования, которая в наибольшей степени интегрирована в профессионально-педагогическую среду, указывалось в исследовании Л. А. Амировой. В ее работе [7] раскрывается авторский подход, согласно которого преподаватель-андрагог реализует консультационно-управляющую функцию, а педагог-обучающийся, как саморегулируемая система, самостоятельно осваивает инновацион-

ную образовательную среду, формирует собственную мотивацию, определяет цели и степень собственного участия в обучении, выбирает индивидуальный темп освоения программного материала. Ученым делается вывод, что наибольший эффект достигается при коллективной организации образовательной деятельности, что позволяет достичь уровня взаимомотивации, взаимоподдержки и взаимобучения.

Поэтому в качестве педагогических условий, обеспечивающих формирование профессиональной мобильности педагога в системе формального дополнительного профессионального образования, мы определяем именно, как создание среды активного обучения и творческой самореализации педагогов; переход от монологических к диалогическим методам обучения.

Обозначенные задачи могут быть успешно решены в рамках контекстного обучения взрослых в системе дополнительного профессионального образования.

Обращение к технологиям контекстного обучения обусловлено тем, что при организации работы по формированию профессиональной мобильности педагога необходимо опираться не столько на содержательное наполнение и особый характер взаимоотношений внутри нее, а прежде всего на смысловой аспект педагогической деятельности, так как смысл выступает мотивационной основой и сущностью педагогического труда, стимулирует процессы саморазвития и самореализации педагога. Именно смыслообразующая направленность предметного и социального контекстов профессиональной деятельности субъекта является одной из базовых позиций, на которых были разработаны технологии контекстного обучения. Концепция контекстного обучения была создана в 1991 году профессором А. А. Вербицким и призвана была решить проблему профессионального образования, а именно разрыв между теорией и практикой [17].

Ниже рассмотрим ключевые позиции контекстного обучения.

В контекстном обучении актуальная профессиональная информация усваивается в рамках собственного практического действия и поступка и получает статус профессионального знания. Данный переход реализуется через профессиональный контекст (от лат.

contextus – соединение, связь), под которым понимается совокупность предметных задач, организационных, технологических форм и методов деятельности, ситуаций социально-психологического взаимодействия, характерных для определенной сферы профессионального труда.

Отличительной чертой контекстного обучения является то, что профессиональный контекст позволяет насытить учебный процесс элементами профессиональной деятельности.

Единицей содержания в контекстном обучении выступает проблемная ситуация. Единицей деятельности обучающегося является поступок, посредством которого он выполняет предметное действие в соответствии с требованиями и нормами профессии и получает опыт адекватного профессионального поведения. Включение педагогов в контекстное обучение позволяет сформировать «правильные» образцы этого поведения, которые и фиксируются в определенных контекстах. Именно эти контексты и позволяют педагогу в конкретной ситуации «здесь и сейчас» реагировать не импульсивно, а профессионально верно.

Ниже представим опыт использования технологий контекстного обучения в системе формального дополнительного образования педагогов с целью формирования их профессиональной мобильности.

В рамках дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Педагогическая деятельность учителя в условиях реализации профессионального стандарта (начальное общее образование)» слушателям одной из групп было предложено обсудить и найти решение проблем, связанных с работой учителя по подготовке младших школьников к Всероссийским проверочным работам.

Предварительно на организационном этапе слушатели прошли диагностику парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию [18]. Они заполнили карту самооценки готовности к самообразовательной деятельности, которая содержала 7 факторов педагогического саморазвития. Уровень (высокий, средний, низкий) парциальной сформированности и готовности к педагогическому самообразованию устанавливался по разработанным авторами методики количественным показателям.

Проведенная диагностика позволила распределить педагогов в следующие группы.

К числу педагогов, обладающих уровнем профессиональной мобильности типа 1.1, относятся работники с низким уровнем мотивационного, компетентностного и рефлексивного компонентов.

К числу педагогов, обладающих уровнем профессиональной мобильности типа 1.2, относятся работники со средним уровнем сформированности одного из компонентов – компетентностного или рефлексивного – в сочетании с низким уровнем развития двух оставшихся – мотивационного или компетентностного (или рефлексивного).

В группу педагогов, обладающих уровнем профессиональной мобильности типа 2.1, входят работники 1) со средним уровнем сформированности всех компонентов; 2) со средним уровнем развития компетентностного компонента в сочетании со средним или высоким уровнем сформированности мотивационного и рефлексивного компонентов; 3) со средним уровнем сформированности мотивационного и компетентностного компонентов в сочетании с низким уровнем развития рефлексивного компонента.

К педагогам, обладающим уровнем профессиональной мобильности типа 2.2, относятся педагоги 1) с высоким уровнем сформированности всех компонентов профессиональной мобильности; 2) со средним уровнем сформированности компетентностного и (или) рефлексивного компонентов в сочетании с высоким уровнем развития мотивационного компонента.

Ниже приведены обобщенные результаты диагностики уровня профессиональной мобильности педагогов.

Анализ уровней профессиональной мобильности слушателей показывал, что преимущественно в группе, участвующей в курсовом обучении, присутствовали педагоги, обладающие уровнем профессиональной мобильности по типу 1.2. Следует отметить, что в данной группе стаж педагогической работы составил 25 и более лет. 2 педагога показали результаты, соответствующие типу 1.1. В группе, объединившей педагогов с уровнем профессиональной мобильности по типу 2.1, присутствовали как «мотивированные» опытные учителя, так и педагоги со стажем работы менее 10 лет.

Группа педагогов с уровнем профессиональной мобильности по типу 2.2 была представлена только четырьмя педагогами, имеющими разный педагогический стаж. Результаты проведенного исследования позволили определить технологию деления группы слушателей на подгруппы – 1) педагоги с уровнем профессиональной мобильности по типам 1.2, 2.1, 2.2 были объединены в самостоятельные подгруппы; 2) педагоги с уровнем профессиональной мобильности по типу 1.1 равномерно были распределены в группы вида «1.2 + 1.1» и «2.1 + 1.1». Такое разделение показало свою целесообразность и на этапе групповой работы, пред-

ставления результатов групповой работы и обсуждения результатов работы других групп.

В начале занятия в ходе целеполагания слушателями была выявлена базовая проблема, работа над которой планировалась в группе, а именно проблема низких результатов ВПР.

Перед началом работы каждому слушателю было предложено заполнить квадрат Декарта и оценить уровень значимости и принятия данной проблемы лично для себя.

Следующий этап работы с квадратом предполагал работу в группе, по итогам которой был представлен коллективный результат – ответы на поставленные вопросы.

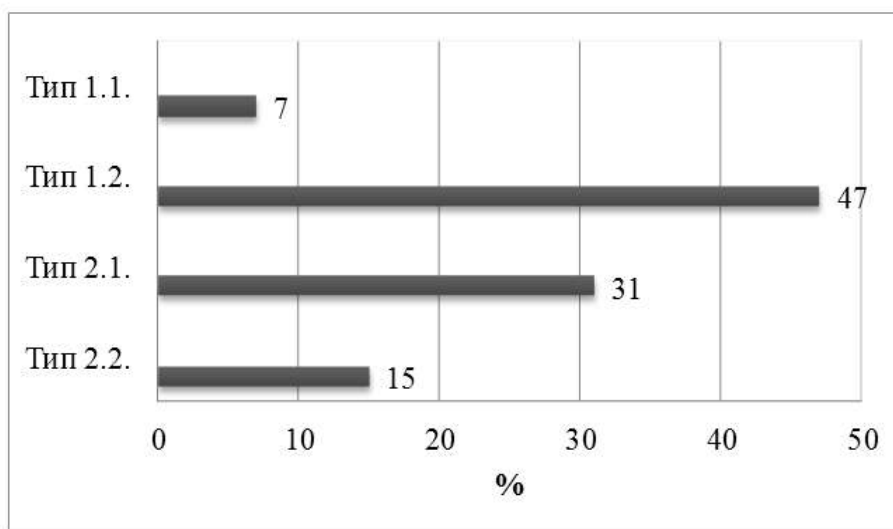


Рис. 2. Уровни профессиональной мобильности слушателей группы

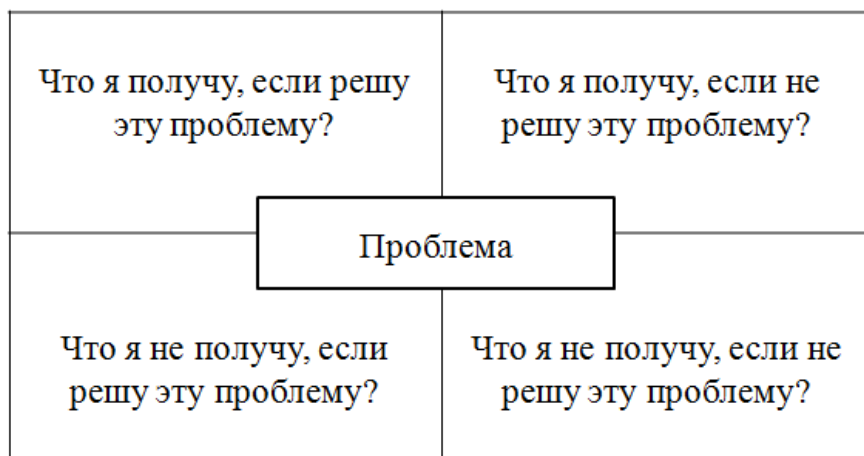


Рис. 3. Квадрат Декарта

После представления групповых результатов еще раз были учтены позиции, которые были связаны с проблемой низких результатов ВПР, для определения границ ответственности учителя и учеников.

Далее каждая группа получила схожее по своей сути задание с различными исходными из ВПР по предмету «Окружающий мир», а именно:

1. Используя кодификаторы проверяемых элементов содержания и требований к уровню подготовки, определите, какие элементы содержания, метапредметные и предметные результаты освоения ООП НОО проверяет данное задание.

2. Предложите варианты вероятных ошибок, которые может допустить ученик при выполнении данного задания.

3. Предложите работу по пропедевтике данных ошибок.

В ходе наблюдения за работой групп были установлены следующие закономерности.

Во-первых, педагоги из групп «по типу 1.2 + 1.1» испытывали трудности с планированием своей деятельности (требовалось внешнее мотивирование работы со стороны преподавателя – руководителя групповой работы), были склонны к шаблонному мышлению, предлагали достаточно традиционные меры по предупреждению ошибок при выполнении детьми ВПР, не проявляли способности к анализу ошибок в собственной педагогической работе в прошлом, не могли актуализировать успешный или неуспешный опыт своих коллег в преодолении сложных ситуаций, связанных с подготовкой учеников к ВПР. Педагоги не могли поставить себя на место учеников, таким образом увидеть возникающие проблемы низких результатов под другим углом зрения.

Во-вторых, педагоги из групп «по типу 2.1 + 1.1» осознавали свое отношение к происходящей ситуации, пытались подойти к решению проблемы низких результатов нешаблонно, с выходом за границы класса и учебного предмета «Окружающий мир». Однако представленный результат не отличался глубиной и проработанностью отдельных деталей, особенно в части формирования необходимых универсальных учебных действий у младших школьников.

В-третьих, педагоги из группы «по типу 2.2» предложили современные методы и приемы по

предупреждению ошибок при выполнении ВПР по учебному предмету «Окружающий мир» на основе глубокого понимания психолого-педагогических основ учебной деятельности младших школьников, указывали на необходимость установления межпредметных связей, использования ресурсов внеурочной деятельности. Педагоги активно приводили положительные примеры из собственной практики, демонстрировали понимание путей достижения высоких результатов ВПР. Также следует указать, что участники этой группы были активны в части обсуждения результатов работы других групп, верно указывали на допущенные ими ошибки, корректно поправляли коллег, что создавало условия для обогащения опыта, прежде всего, молодых педагогов.

На этапе групповой рефлексии большинство участников отметили, что групповая работа позволили оценить свою работу на предмет ее эффективности/неэффективности, понять, с какими схожими проблемами низких результатов ВПР сталкиваются педагоги из других образовательных организаций, и каким образом они решают их.

С точки зрения общего итога групповой работы, у каждого педагогов формировались образцы педагогически целесообразного поведения через осмысление проблемы низких результатов ВПР, причем не только по окружающему миру, но и по другим учебным предметам. Другими словами, формировались те самые профессиональные контексты, о которых говорилось ранее в данной статье.

Резюмируя основные положения статьи, можно сделать следующие выводы:

1. Успешность инновационных изменений в образовании определяется готовностью педагогов к гибкому мобильному реагированию на вызовы современного общества, непрерывно обновляющуюся информацию, развитие технологий. Исследование профессиональной мобильности педагогов обусловлено необходимостью определения психолого-педагогических характеристик мобильной личности педагога, нахождения эффективных технологий формирования профессиональной мобильности педагогов.

2. Профессиональная мобильность рассматривается как ключевое качество личности современного педагога, позволяющее ему в ситу-

ации изменяющихся условий образовательной деятельности с успехом реализовывать свое профессиональное назначение.

Профессиональная мобильность имеет личностные признаки, которые представляют «внутреннюю мобильность педагога». Они формируются как в процессе профессиональной подготовки специалиста, так и в течение его профессиональной деятельности. Важными и необходимыми составляющими профессиональной мобильности педагогов являются личностные качества и свойства (прежде всего мотивация и рефлексивные способности), а также профессиональные компетенции, обуславливающие профессиональное развитие и личностно-профессиональную самореализацию в условиях инновационных изменений в образовании.

3. Уровневая модель профессиональной мобильности педагога позволяет понять векторы профессионального развития педагога, определить значимые для субъекта педагогической деятельности проблемы, персонифицировать работу по преодолению профессиональных дефицитов и поддержке педагогических работников высокой квалификации.

4. В условиях формального дополнительного образования педагогов на формирование профессиональной мобильности педагогов могут оказать технологии контекстного обучения, содержательно ориентирующие педагога на понимание смысловых конструкторов собственной деятельности.

Библиографический список:

1. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года : Распоряжение Правительства РФ от 08 декабря 2011 г. № 2227-р [Электронный ресурс] // Информационно-правовой портал «Гарант.ру». – Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70006124/> (дата обращения: 01.12.2018).

2. Чеснокова В. Ф. Уильям Л. Питирим Сорокин: социальная стратификация и социальная мобильность / В. Ф. Чеснокова // Человек. Сообщество. Управление. – 2007. – № 1. – С. 116–130.

3. Большой толковый социологический словарь / сост. Д. Джерри, Дж. Джерри. – М., 1999. – Т. 2. – 588 с.

4. Палёхина С. В. Развитие социально-профессиональной мобильности будущего учителя иностранного языка в педагогическом вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / С. В. Палёхина. – Петрозаводск, 2013. – 26 с.

5. Девятова И. Е. Академическая мобильность студентов: уровень вуза / И. Е. Девятова // Высшее образование в России. – 2012. – № 6. – С. 112–116.

6. Горюнова Л. В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Л. В. Горюнова. – Ростов н/Д., 2006. – 39 с.

7. Амирова Л. А. Развитие профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Л. А. Амирова. – Уфа, 2009. – 44 с.

8. Бигтуганов Ю. И. Развитие профессиональной мобильности учителя средствами проектной деятельности в системе дополнительного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ю. И. Бигтуганов. – М., 2013. – 22 с.

9. Пазюкова М. А. Развитие социально-профессиональной мобильности студентов педагогического колледжа : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М. А. Пазюкова. – Иркутск, 2003. – 21 с.

10. Аракелова Т. Л. Взаимное обучение как условие развития когнитивной мобильности у будущих учителей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Т. Л. Аракелова. – Екатеринбург, 2006. – 21 с.

11. Игошев Б. М. Системно-интегративная организация подготовки профессионально мобильных педагогов : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Б. М. Игошев. – М., 2008. – 42 с.

12. Скрипова Н. Е. Организация рефлексивной образовательной среды в системе дополнительного профессионального образования / Н. Е. Скрипова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2010. – № 23 (199). – С. 102–105.

13. Степанова И. А. профессиональная мобильность учителя как научно-педагогический феномен / И. А. Степанова // Образование и наука. – 2009. – № 5 (62). – С. 37–45.

14. Калиновский Ю. И. Развитие социально-профессиональной мобильности андрагога в

контексте социокультурной образовательной политики региона : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Ю. И. Калиновский. – СПб., 2001. – 470 с.

15. Ведерникова Л. В. Профессионально-педагогическая мобильность: теория и практика : монография / Л. В. Ведерникова, О. А. Кипина. – Ишим : Изд-во Ишимского гос. педагогического ин-та им. П. П. Ершова, 2011. – 143 с.

16. Биктуганов Ю. И. Профессиональная мобильность педагога : учебное пособие / Ю. И. Биктуганов. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2016. – 120 с.

17. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 234 с.

18. Фетисов Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетисов, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2005. – 490 с.

References:

1. Strategy of innovative development of the Russian Federation for the period up to 2020: Order of the Government of the Russian Federation of December 8, 2011 No. 2227-p [Strategiya innovacionnogo razvitiya Rossiyskoy Federacii na period do 2020 goda: Rasporegeniye Pravitelstva RF] [Web resource], access mode: <http://www.garant.ru> (accessed date: 12/01/2018).

2. Chesnokova V. F. *William L. Pitirim Sorokin: social stratification and social mobility* [Uiliyam L. Pitirim Sorokin: socialinaya stratifikaciya i socialinaya mobilnost], Man. Community. Management, 2007, No. 1, pp. 116–130.

3. Jerry D., Jerry D. *The big explanatory sociological dictionary* [Bolichoy tolkovy sociologichesky slovary], Moscow, 1999, Vol. 2. 588 p.

4. Palekhina S. V. *Development of social and professional mobility of a future foreign language teacher in a pedagogical University* [Razvitie socialino-professionalnoy mobilnosti buduchego uchitelya inostrannogo yazyka v pedagogicheskom vuze: avtoref. dis. kand. ped. nauk], Petrozavodsk, 2013. 26 p.

5. Devyatova I. E. *Academic mobility of students: University level* [Akademicheskaya mobilnost studentov : uroven vuza], Higher education in Russia, 2012, No. 6, pp. 112–116.

6. Goryunova L. V. *Professional mobility of a specialist as a problem of developing education in*

Russia [Professionalnaya mobilnost specialist kak problema razvivayuzego obrazovaniya Rossii], Rostov-na-Donu, 2006. 39 p.

7. Amirova L. A. *Development of professional mobility of the teacher in the system of additional education* [Razvitiye professijnalnoy mobilnosti pedagoga v sisteme dopolnitelnogo obrazovaniya], Ufa, 2009. 44 p.

8. Bekturganov Y. I. *Development of professional mobility of teachers by means of project activities in the system of additional education* [Razvitiye professionalnoy mobilnosti uchitelya sredstvami projektnoy dejyatelnosti v sisteme dopolnitelnogo obrazovaniya], Moscow, 2013. 22 p.

9. Pasyukova M. A. *Development of social and professional mobility of students of pedagogical College* [Razvitiye socialno-professionalnoy mobilnosti studentov pedagogicheskogo kolledga], Irkutsk, 2003. 21 p.

10. Arakelova T. L. *Mutual learning as a condition for the development of cognitive mobility of future teachers* [Vzaimnoje obuchenije kak usloviye razvitiya kognitivnoj mobilnosti u buduyuzih uchitelej], Yekaterinburg, 2006. 21 p.

11. Igoshev B. M. *System-integrative organization of training of professionally mobile teachers* [Sistemno-integrirovannaja organizaciya podgotovki professionalno mobilnyh pedagogov], Moscow, 2008. 42 p.

12. Skripova N. E. *Organization of reflective educational environment in the system of additional professional education* [Organizaciya reflektivnoj obrazovatel'noj sredy v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya], Bulletin of South Ural state University. Series: Education. Pedagogical science, 2010, No. 23 (199), pp. 102–105.

13. Stepanova I. A. Professional mobility of the teacher as a scientific and pedagogical phenomenon [Professionalnaya mobilnost pedagoga kak nauchno-pedagogichesky fenomen], Education and science, 2009, No. 5 (62), pp. 37–45.

14. Kalinovskiy Y. U. *Development of socio-professional mobility of adult educators in the context of social and cultural educational policy in the region* [Razvitiye socialno-professijnalnoy mobilnosti andragoga v konektste sociokulturnoy obrazovatel'noy politiki regiona], Saint Petersburg, 2001. 470 p.

15. Vedernikova L. V. *Professional and pedagogical mobility: theory and practice* [Professionally-pedagogicheskaya mobilnost: teoriya i praktika: monografiya], Ishim, 2011. 143 p.

16. Bekturganov Y. I. *Professional mobility of the teacher* [Professionalnaya mobilnost pedagoga : uchebnoye posobiye], Yekaterinburg, 2016. 120 p.

17. Verbitsky A. A. *Active learning in higher education: a contextual approach* [Aktivnoye obucheniye v vyschey shkole], Moscow, 1991. 234 p.

18. Fetysov N. P. *Socio-psychological diagnosis of personality development and small groups* [Socialno-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyh grupp], Moscow, 2005. 490 p.

УДК 37.013.83

Андрагогические принципы в реализации непрерывного образования взрослых

О. А. Суйкова

Andragogical principles in the implementation of continuing adult education

O. A. Suykova

Аннотация. В статье обосновывается актуальность андрагогического подхода в вопросе непрерывного образования взрослых, определяется принадлежность андрагогики к гуманистической парадигме, рассматриваются различные методологические подходы как теоретико-практическое обеспечение андрагогической теории образования взрослых людей, аргументированы их функции. Актуализируется проблема образования взрослых людей как фактора непрерывного саморазвития и самоактуализации, формулируются принципы андрагогического образования. Обозначены новые виды формального, неформального и в особенности информального образования взрослых, формы образования, адекватные современному развитию науки и техники. Аргументировано, что непрерывное профессиональное образование, как богатое и сложное педагогическое явление, становясь мощным средством развития взрослого человека, предлагая разные траектории саморазвития, самообразования и самореализации, выходит на доминирующие социальные позиции в отношении воспроизводства личностных ресурсов людей для экономики государства.

Abstract. The article substantiates the relevance of the andragogical approach to the issue of continuous adult education. The identity of andragogy to the humanistic paradigm is determined. Different methodological approaches as theoretical and practical support of the andragogical theory of adult education are considered, their functions are substantiated. The problem of adult education as a factor of continuous self-development is actualized. The principles of andragogy are formulated. New types of formal, non-formal and in-

formal adult education, forms of education, adequate to the modern development of science and technology are designated. It is argued that continuing professional education, as a rich and complex pedagogical phenomenon, becoming a powerful tool for the development of an adult, offering different ways of self-development, self-education and self-realization, takes dominant social positions in relation to the reproduction of people's personal resources for the economy of a state.

Ключевые слова: андрагогика, образование взрослых, андрагогическая теория образования, андрагогический подход, социальная функция образования, андрагогическая модель обучения, андрагогическая подготовка, андрагогические принципы организации обучения взрослых.

Keywords: andragogy, adult education, andragogical theory of education, andragogical approach, social function of education, andragogical education model, andragogical training, andragogical principles of adult education.

Динамика основных мировых процессов глобализации и информатизации порождает в современном обществе проблему управления знаниями. «Общество, основанное на знаниях» – эта дефиниция появилась на Западе еще в 70-х годах прошлого столетия. Однако в наше время он получает непосредственное прикладное значение, так как описывает современное объективное состояние потребности общества в огромном количестве компетентных специалистов, способных на субъективном уровне мобильно включаться в деятельность в новых условиях, с новыми знаниями, новыми ценностями. Такая общественная ситуация запрашивает от человека-специалиста новой компетен-

ции – умения обучаться постоянно, на протяжении всей жизни.

Это означает новый виток развития образования, появление новых видов формального, неформального и в особенности информального образования взрослых, учет особенностей их обучения, создание уникальных по своей значимости и разнообразию условий подготовки специалистов, способных адаптироваться к новым и новым требованиям современного производства.

Демократизация прав человека в постсоветском обществе породила много социальных перемен. В связи с этим претерпела трансформацию и сфера просвещения. Философия пришла к осознанию решающей роли человека в судьбе мира. Информационные технологии изменили образ мира в целом, что привело к появлению разного рода концепций и теорий познания и образования. В это время закладывались основания для системы непрерывного образования, в том числе и образования взрослых. Приобретенные ранее знания быстро старели и уходили в прошлое. Актуальность решения этих проблем была детерминирована необходимостью скорейшей переподготовки и обучения взрослых людей, осознавших неактуальность своего существующего образования и практических знаний, людей оставшихся «за бортом» новых требований жизни (военнослужащих в запасе, безработных, пожилых людей работоспособного возраста). Конечно, образование взрослых способствовало развитию общества и одновременно развитию личности, не давая человеку в трудной жизненной ситуации пасть духом, и добиваться личных целей своего образования и развития. В этом проявились социально-значимая и адаптивно-компенсаторная функции образования. *Non scholae, sed vitae discimus* – учимся не для школы, а для жизни [1; 2].

При этом персональные духовные и нравственные ценности личности взрослого человека также получали свое развитие, обогащаясь осознанием новых способностей и возможностей. Важной особенностью процесса становления и развития самосознания взрослого человека является формирование способности к саморегуляции: настойчивости и ответственности в достижении целей. Высокая степень саморегуляции является гарантом успешности лично-

сти в современном мобильном мире. Но не стоит забывать, что у взрослого человека существуют свои персональные профессионально ориентированные предпочтения и потребности, драгоценный и отнюдь не перманентный опыт профессиональной деятельности. Поэтому образование взрослого человека должно строиться на соблюдении принципов культуросообразности, природосообразности и экзистенциосообразности индивидуального образовательного процесса. Примечательно, что актуализация образования взрослых происходит сегодня в контексте смены образовательных парадигм. Традиционная парадигма преимущественно ориентировалась на стабильные формы и не учитывала интересы и потребности личности, новая же образовательная парадигма, гуманистическая, ставит «во главу угла» саморазвитие, экзистенциальную самореализацию, духовно-нравственную ориентацию личности, потребности в интегративном освоении мира.

Интегративный характер отношения к образованию взрослых сегодня дает новые возможности: ответы на вызовы рынка труда, актуализацию своих нереализованных способностей, расширение сферы применения их в новых видах деятельности, увеличение возможностей трудоустройства. Непрерывность образования взрослых превращается в жизненную необходимость, так как противоречия между реальным уровнем знаний и актуальными потребностями новой профессиональной деятельности «обнуляют» весь предшествующий опыт человека. Однако в любом опыте есть «рациональное зерно», из которого можно извлечь практическую пользу и обратить его средство обучения. В современных социальных условиях наиболее эффективным подходом к организации образования взрослых людей будет являться андрагогический подход, который обеспечивает создание оптимальных условий развития личности: реализацию потребности в независимости принятия решений своей жизнедеятельности, самоуправляемости в вопросах обучения, самостоятельности и ответственности, смысловом контексте деятельности в новых условиях, творческое освоение новых социальных ролей, безотлагательное применение новых знаний на практике с опорой на опыт прошлой деятельности, обусловленность процесса обучения профессиональными, социальными и

временными факторами, способствующими процессу развития, защищенность от различного рода ограничений и барьеров, сохранность интеллекта.

В связи с этим и в согласии со временем актуализируются новые формы образования взрослых: дистанционное обучение, образовательные контент-платформы, курсы при службах занятости, разные формы внутрифирменного обучения и виды повышения квалификации, школы переподготовки, «Серебряные» университеты, бизнес-инкубаторы, тьюторские интернет-контенты и т. п., и это позволяет увидеть новый смысл в явлении «непрерывное профессиональное образование». Оно охватывает все виды образовательной деятельности, в которые включается взрослый человек на пути к новому профессиональному контуру или к новой профессии: формальное, неформальное и информальное. Новое образование становится жизненно необходимым, так как его потенциал позволяет решать широкий комплекс проблем социального, бытового и профессионального характера. При этом изменяется сам человек, так как появляется новый уровень ответственности, новые инструментальные навыки, а главное новое мировоззрение, основанное на обогащении ценностного поля человека. У человека появляется новый уровень задач, которые являются выражением новых потребностей самореализации.

Непрерывное образование, в контексте андрагогического подхода, проявляет свою многофункциональность, обеспечивая: всестороннее общекультурное развитие взрослой личности; профессиональную и общеобразовательную подготовку; развитие творческого потенциала и социальной активности человека; компенсацию уровня информированности и полифункциональной компетентности; развитие навыков постоянной самомотивации; средство разумного использования времени и пр. Таким образом, непрерывное профессиональное образование, как богатое и сложное педагогическое явление, становясь мощным средством развития взрослого человека, предлагая разные траектории саморазвития, самообразования и самореализации, выходит на доминирующие социальные позиции в отношении воспроизводства личностных ресурсов людей для экономики государства.

Для того чтобы сделать образовательный процесс взрослых людей наиболее подходящим, ученые-специалисты в области андрагогики выдвинули ряд принципов организации обучения взрослых. Несмотря на то, что эти принципы были сформулированы во второй половине XIX века и дополнены в XX веке, современные исследователи продолжают обогащать арсенал принципов обучения взрослых, учитывая новые теории и представления андрагогики. Современными по сей день остаются идеи американского ученого М. Ш. Ноулза о различии обучения взрослых на разных ступенях взросления. Ученые Э. Ф. Холтон и Р. А. Свенсон в семидесятых годах XX столетия, соглашаясь с М. Ш. Ноулзом, широко анализировали понятийный аппарат андрагогики, пытаясь очертить границы этой отрасли педагогики [2]. Андрагогику описывали как теорию, философию, набор указаний и предложений. В восьмидесятых годах XX столетия, подчеркивая глобальность и многогранность вопроса учения взрослых, отражающих сложность этого педагогического явления, С. Д. Брукфилд, поддерживая идеи ученых-андрагогов, опубликовал несколько статей по вопросам формирования андрагогической структуры процесса обучения специалистов социальной сферы, студентов и выпускников некоторых курсов [3]. М. Ш. Ноулз во второй половине XX века издал свой труд «От педагогики к андрагогике» [4], где четко разделил две модели обучения: педагогическую и андрагогическую, обозначив их различные принципы. Педагогическую модель ученый представлял как систему зависимых от образовательной ситуации личностей учеников, а андрагогическую модель – как систему обучения личностей, самостоятельно выстраивающих свою траекторию обучения. Эти представления подтвердили исследования американских ученых, которые установили, что обучение взрослых – очень распространенное явление не только в Америке, но и в Европе. Они установили, что взрослые учатся с повышенной степенью мотивации, выбирая содержания, педагогов и способы обучения самостоятельно. Примечательно отметить, что эти утверждения справедливы и сейчас [5; 6].

Сегодня в Европе существуют разные взгляды на андрагогическую тематику, но основные три направления, которые описывают андраго-

гику как научный подход к изучению и построению процесса учения взрослых на протяжении всей их жизни, как теоретический и практический подход взаимодействия обучающихся и обучающихся на основе гуманистической концепции, как практику образования взрослых. Актуальность андрагогического подхода в обучении взрослых людей детерминирована его целостностью, системностью, синергетизмом, субъект-субъектным характером взаимодействия, сочетанием различных подходов для теории и практики образования взрослых [7; 8].

Самым замечательным в практике образования взрослых является то, что андрагогика – научно-практическая область, в которой исследуются, определяются и реализуются закономерности образовательной деятельности взрослого человека как субъекта образовательного процесса. Это означает, что осуществляется процесс профессионального и личностного саморазвития при психолого-педагогическом сопровождении специалиста-андрагога. Роль саморазвития носит решающий в этом процессе характер, так как обусловлен самомотивацией к обучению, потребностью в дальнейшем саморазвитии и сформировавшимися за долгие годы профессиональной деятельности многофункциональными способностями [9].

Обращаясь к вопросу о принципах андрагогики и опираясь на знания педагогической теории и практики, необходимо обратить внимание на ряд подходов, определяющих специфику педагогической деятельности – это:

– философский подход – он создает базу для точного понимания взаимодействия субъекта с окружающим миром, в основу которого положен принцип субъект-субъектного взаимодействия; философский подход организует вокруг себя теории и концепции, позволяющие стратегически верно, сообразно экзистенции человека, подойти к построению его индивидуальной образовательной траектории, представить системно модель образования человека в соответствии с выдвинутыми личностью и временем требованиями, выполняя системообразующую функцию;

– психологический подход – он позволяет обосновать изменения психических структур и внутреннего образа человека, предпринять попытки разработки перспективных и разнообразных моделей и технологий изменения его

внутреннего статуса в процессе образования; данный подход дает возможность выявить закономерности изменения внутреннего образа человека, сформулировать принципы организации таких процессов, ответить на вызовы времени, помочь взрослым людям на стезе обогащения своей жизнедеятельности новыми смыслами, выполняя компенсаторно-адаптивную функцию;

– андрагогический подход – он служит основой для разработки теории образования взрослых, которая в новом формате охватывает социальную и профессиональную сферы жизнедеятельности взрослого человека; андрагогика акцентирует внимание на специфичности целей, методов и способов обучения в разные возрастные периоды жизни человека, выделяет факторы развития и саморазвития на основе идеи гуманизации образования и учета всех достижений наук о человеке; при этом андрагогический подход выполняет гуманистическую функцию;

– методологический подход – он выводит на основные современные позиции синергетику, которая сочетает системный анализ с синергетическим синтезом и раскрывает многомерность и многоуровневость использования научной методологической базы для описания различных аспектов жизнедеятельности взрослых людей; методологический подход является «держателем» методологической функции;

– технологический подход – он обеспечивает практику созданием андрагогических моделей обучения и условий для реализации потребностей определенных групп специалистов, предлагая существующие и разрабатывая новые технологии обучения взрослых; данный подход реализует тактическую функцию.

Обозначенные функции выделенных подходов ориентирует педагога-андрагога на реализацию в своей практической деятельности определенной совокупности взаимосвязанных ценностей, целей, принципов, методов педагогической деятельности, соответствующих требованиям гуманистической образовательной парадигмы. Все вышеназванные подходы, обеспечивая целостность рассмотрения проблемы непрерывного образования взрослых, на лидирующие позиции все-таки выводят андрагогический подход в силу его специфичности, конкретности и темпоральной однозначности.

Таким образом, можно сказать, что в непрерывном профессиональном образовании реализуется подготовка взрослых, опирающаяся на андрагогические принципы, андрагогические технологии, андрагогические модели с соблюдением специфических условий. Исходя из этого, системный, целенаправленный, моделируемый процесс обучения, можно назвать андрагогической подготовкой, который строится на принципах андрагогики:

1. Принцип признания ведущей роли обучающегося.
2. Принцип экзистенциальной обусловленности выбора способа и организации процесса обучения взрослых.
3. Принцип автодидактики в осуществлении непрерывного образования.
4. Принцип интеллектуальной энергонасыщенности среды образования.
5. Принцип учета физических, психологических, возрастных и гендерных особенностей обучающихся.
6. Принцип рефлексивно-ценностного отношения к профессиональному опыту обучающегося взрослого человека.
7. Принцип системности в обучении.
8. Принцип приоритетности саморазвития в самореализации.
9. Принцип осознанного моделирования своего процесса обучения.
10. Принцип выработки новых смыслов образования.
11. Принцип формирования новых образовательных потребностей и построение новых образовательных маршрутов.
12. Принцип социально-психолого-педагогического резонанса взаимостимулирующих процессов учения и обучения в системе субъект-субъектных отношений.
13. Принцип диверсификации целей, содержания и методов обучения взрослых.
14. Принцип ценностно-смысловой обусловленности образовательного процесса.
15. Принцип безотлагательной актуализации результатов обучения.
16. Принцип обеспечения востребованности результатов обучения производством.
17. Принцип общей прикладной направленности образовательного процесса, вооружающей обучающихся компетенцией решения практических задач.

18. Принцип учета интересов, способностей и возможностей обучающихся, состояния их здоровья и самочувствия; проведение занятий на уровне доступной трудности.

19. Принцип оптимальности дидактических средств обучения.

20. Принцип прочности овладения профессиональной компетентностью.

21. Принцип эффективности образовательного процесса.

22. Принцип выявления профессиональных приоритетов.

23. Принцип диагностичности соответствия профессиональных предпочтений и способностей обучающихся взрослых.

24. Принцип поддержки мотивации учения и интереса к специальным предметам и профессиональному обучению.

25. Принцип модульной организации содержания дисциплин профессионального обучения: выявление и расположение в определенной последовательности элементов профессионального обучения, составление блочно-модульных учебных программ, изучение учебного материала по блокам-модулям.

26. Принцип научно-профессионально-политехнической направленности обучения взрослых: овладение системой знаний о научных основах, отраслях современного производства и конкретной группы профессий.

27. Принцип единства целей теоретического и практического обучения.

28. Принцип доминанты производственного обучения.

29. Принцип дуальности обучения: сочетание обучения в специально организованных, в том числе смоделированных, условиях образовательного учреждения и в условиях производства.

30. Принцип соответствия производственного обучения требованиям современного производства: обучение на современном оборудовании, овладение современными технологиями, методами и способами профессиональной деятельности.

31. Принцип профессиональной мобильности: формирование ключевых компетенций (социальной, информационной, коммуникативной, когнитивной), постоянное обновление содержания профессионального обучения.

32. Принцип регулирования темпоральной составляющей образовательного процесса взрослых.

33. Принцип оптимистичности обучения взрослых, активизации их внутренних личностных ресурсов.

34. Принцип поддержки лиц с ОВЗ в обучении.

35. Принцип помощи в трудоустройстве в проблемных ситуациях.

36. Принцип одобрения достигнутых целей обучения.

Таким образом, андрагогическая подготовка взрослых, опирающаяся на андрагогические принципы непрерывного профессионального образования, является оптимальным многокомпонентным конструктом, позволяющим вариативно подходить к решению вопросов подготовки и переподготовки взрослых людей в отношении профессионального саморазвития. Обозначенные принципы реализации обучения взрослых людей дополняют и развивают дидактические принципы педагогики и делают андрагогическую модель обучения наиболее оптимальной и применимой для разных образовательных ситуаций. По мере взросления человека андрагогическая модель будет все более адекватна его образовательным потребностям и сформировавшимся способностям, стремлениям к самореализации в разных сферах деятельности.

Библиографический список:

1. Кошарная Г. Б. Особенности обучения пожилых людей / Г. Б. Кошарная, Е. В. Щанина // Интеграция образования. – № 4. – 2013. – С. 57–61.

2. Knowles M. S., Holton E. F., Swanson R. A. *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. 6th edition / M. S. Knowles, E. F. Holton, R. A. Swanson. London, New York, etc.: ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. 378 p.

3. Brookfield S. *Developing critical thinkers* / S. Brookfield. Milton Keynes: Open University Press, 1987.

4. Ноулз М. Ш. От педагогики к андрагогике / М. Ш. Ноулз. – М., 1980. – 248 с.

5. Федосеева З. А. Траектории развития квалификации педагогических работников среднего профессионального образования / З. А. Фе-

досеева, И. Р. Сташкевич // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2018. – Т. 10. – № 4. – С. 61–69.

6. *Adult Education and Lifelong Learning / Theory and Practice*. 3rd edition – London and New York: Routledge Faimer, Tailor and Francis Group, 2004. 382 p.

7. Кукуев А. И. Андрагогический подход в образовании взрослых / А. И. Кукуев. – Ростов н/Д.: Булат, 2008. – 176 с.

8. Громкова М. Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: учебное пособие / М. Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. – 495 с.

9. Суйкова О. А. Синергетический подход к управлению системой саморазвития спортсменов школьного возраста в условиях общеобразовательного учреждения / О. А. Суйкова // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 5 (17). – С. 281–284.

References:

1. Kosharnaya G. B., Shchanina E. V. *Features of training for older people* [Osobennosti obucheniya pozhilyh lyudej], Penza State University, Integration of education, No. 4. 2013, pp. 57–61.

2. Knowles M. S., Holton E. E., Swanson R. A. *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development*, 6th edition, London, New York: ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. 378 p.

3. Brookfield S. *Developing critical thinkers*, Milton Keynes: Open University Press, 1987.

4. Knowles M. S. *From pedagogy to andragogy* [Ot pedagogiki k andragogike], 1980. 248 p.

5. Fedoseeva Z. A., Stashkevich I. R. *The trajectories of the development of qualification of teachers of secondary vocational education* [Traektorii razvitiya kvalifikacii pedagogicheskikh rabotnikov srednego professional'nogo obrazovaniya], Modern Higher School: an innovative aspect, 2018, Vol. 10, No. 4, pp. 61–69.

6. Jarvis P. *Adult Education and Lifelong Learning, Theory and Practice*, 3rd edition, London and New York: Routledge Faimer, Tailor and Francis Group, 2004. 382 p.

7. Kukuev A.I. *Andragogical approach to adult education* [Andragogicheskij podhod v obrazovanii vzroslyh], Rostov-on-Don, 2008. 176 p.

8. Gromkova M. T. *Andragogy: theory and practice of adult education: training manual* [Андрогогика: теория и практика образования взрослых: учебное пособие], 2012. 495 p.

9. Suykova O. A. *Synergetic approach to the management of the system of self-development of*

athletes of school age in a general educational institution [Синергетический подход к управлению системой саморазвития спортсменов школьного возраста в условиях общеобразовательного учреждения], World of Science, Culture, Education, 2009, No. 5 (17), p. 281–284.

Исследования молодых ученых

УДК 371.12

Концептуальное обновление персонального профессионального блога педагога, реализуемое в рамках информальной модели повышения квалификации

Л. С. Науменко, Н. О. Яковлева

Conceptual update of the teacher's personal professional blog as an element of teacher development in the informal model

L. S. Naumenko, N. O. Yakovleva

Аннотация. Актуализируется проблема необходимости повышения квалификации педагогических работников. Показываются возможности трех моделей повышения квалификации: формальная модель, неформальная и информальная модели.

Особое внимание уделяется информальной модели, в которую включена деятельность педагога по созданию, наполнению и использованию персонального профессионального блога. Приведены эмпирические данные, свидетельствующие в пользу наличия трудностей у педагогов по ведению ими блогов. Ряд трудностей является легко устранимым ввиду предложенных в статье наработок по концептуальному обновлению персонального профессионального блога, в частности средствами приема GROW. Данный прием является достаточно универсальным и сводится к умению формулировать эффективные вопросы в нескольких плоскостях по интересующей теме. Содержательная направленность и очередность вопросов определена алгоритмом описываемого нами приема. Представлен сам алгоритм осуществления концептуального обновления блога и показаны основные принципы деятельности педагога в основных направлениях концептуального обновления персонального профессионального блога. Предложенные принципы являются фундаментом, регулирующим деятельность педа-

гога осуществлению концептуального обновления и гарантирующим эффективность в функционировании блога и пользовании его блогаудиторией.

Abstract. The problem of the need to improve the skills of teachers is being actualized. The possibilities of three models of advanced training are shown: formal model, non-formal and informal model. Special attention is paid to the informal model, which includes the activity of a teacher in creating personal professional blog, its usage and content changing. Empirical data are presented, which testify in favor of the difficulties of teachers in maintaining their blogs. A number of difficulties are easily eliminated by means of GROW technique. This technique is quite universal and boils down to the ability to formulate effective questions on the topic of interest. The content orientation and the sequence of questions are determined by the algorithm of the technique we are describing. The algorithm of the conceptual update of the blog itself is presented and the basic principles of the teacher's activities in the main directions of the conceptual update of the personal professional blog are shown. The proposed principles are the foundation that regulates the activity of the teacher for the implementation of conceptual renovation and guaranteeing efficiency in the

functioning of the blog and using its blog audience.

Ключевые слова: *информальная модель повышения квалификации, персональный профессиональный блог, педагогические работники, концептуальное обновление, принципы.*

Keywords: *informal model of advanced training, personal professional blog, educators, conceptual update, principles.*

Педагог является ключевой фигурой в образовании. Его компетентность и профессионализм обеспечивают высокое качество образования и достижение обучающимися новых образовательных результатов. Поэтому вопрос о необходимости совершенствования знаний и умений педагога, его профессиональной деятельности являются сегодня актуальными. Вопросы развития личности педагога, его профессиональной активности приобретают еще большую злободневность в связи с быстрым устареванием сложившихся компетенций. Указанное приводит к потребности обучаться в течение всей профессиональной жизни, получать непрерывное образование и, соответственно, обратить внимание на несколько моделей повышения квалификации, именно: формальную, неформальную, информальную.

Формальная модель получения образования и повышения собственной квалификации, в том числе педагогических работников, сводится к существующей в обществе системе образования (образовательные организации и учреждения), которая подчиняется образовательному стандарту (как официальному образцу) в части объема получаемых знаний, фиксированным навыкам и умениям. Финальной точкой в получении формального образования является выдача аттестата или диплома установленного образца.

Неформальная модель получения образования имеет сутью организованную систематическую деятельность, в том числе педагогического работника. Реперными точками реализации неформальной модели являются отсутствие строго фиксированного места (образовательная организация, клубы, кружки, индивидуальные занятия с репетитором/наставником/тренером и др.) и документа об образовании.

Информальная модель получения образования педагогическими работниками ставит акцент на осуществлении индивидуальной когнитивной деятельности профессионала в повседневной жизни, и соответственно, спонтанности ее характера [1; 2]. В рамках информальной модели повышения квалификации, совершенствования собственной деятельности многие педагоги читают научно-методическую литературу, знакомятся с новинками, в том числе в области эффективных практик в системе образования, общаются непосредственно (взаимодействие коллег «с глазу на глаз») и опосредованно (социальные сети, форумы для педагогических работников), обучаются в ходе совместной деятельности и занимаются ведением персонального профессионального блога. Именно информальная модель получения непрерывного образования, а также процесс создания, наполнения и использования педагогами собственного профессионального блога в реализации педагогической деятельности являются наиболее значимыми в рамках заявленной нами темы.

Явление персонального профессионального блога² в практике российского образования считается сравнительно новым, однако, нашедшим свою аудиторию ввиду нескольких ощутимых преимуществ. Во-первых, персональный профессиональный блог – это собственный, самостоятельно созданный, наполняемый и реализуемый в профессиональной деятельности цифровой, но психологически безопасный информационно-образовательный ресурс. Во-вторых, персональный профессиональный блог педагога – это удачный инструмент самопрезентации и самоподачи педагога в профессиональном сообществе. В-третьих,

² Персональный профессиональный блог педагога понимается нами как блог (сайт, интернет-журнал, основное содержание которого – записи (текст, изображения, мультимедиа), добавляемые регулярно), созданный педагогом самостоятельно, реализуемый им же в профессиональной деятельности для решения практических задач в урочное и внеурочное время, наполняемый личностно-значимой для блоггаудитории информацией, подобранной в соответствии с индивидуальными и возрастными особенностями пользователей блога педагога, уровнем их интеллектуального развития.

персональный профессиональный блог педагога – это эффективный механизм взаимодействия и общения пользовательской аудитории. В-четвертых, и что самое значимое, персональный профессиональный блог – это качественный источник формирования и совершенствования компетенций (предметная, методическая, психолого-педагогическая, коммуникативная) педагогического работника. Самостоятельное создание блога, его наполнение и использование в профессии обеспечивает педагогу собственное развитие, наполнение его деятельности характеристиками инновационности, технологичности, творчества (подробно о явлении профессионального блога, его особенностях и возможностях для педагогических работников мы описывали в более ранних статьях).

В вышеназванном, а именно: процессах создания, наполнения и использования персонального профессионального блога педагогом, наибольшую важность приобретают только некоторые.

Они связаны насыщением блога сведениями, изменением информации на его страницах, реализацией блога в урочной и учебной деятельности, а значит, необходимостью развития имеющихся у него знаний и умений осуществлять указанное на достаточном уровне, повышения его квалификации в рамках информальной модели получения непрерывного образования.

Однако результаты проведенного нами ранее анализа профессиональных педагогических блогов свидетельствует о наличии у педагогических работников трудностей, связанных с наполнением персонального профессионального блога, его использованием. К наиболее часто встречающимся недочетам мы относим:

– недостаточность понимания педагогами назначения персонального профессионального блога (71% блогов);

– несоответствие между направленностью блога и размещаемой на нем информацией (56% блогов);

– неудобство пользования блогом (несогласованность в работе элементов (42%); анимация (51%); избыточное цветовое оформление (64%);

– неудобство пользования информацией (нефункциональные ссылки (38%), заяв-

ленные, но не имеющие материала страницы (32%); нечитабельный шрифт (48%);

– отсутствие системы в размещении сведений, в том числе при ценностно-значимом их анонсировании (71%);

– недостаточная качественность материалов (малоактуальные (38%); недостаточно ориентированные на углубление или расширение когнитивной составляющей (85%).

Отмеченные недочеты являются вполне исправимыми. Деятельность по их устранению целесообразно осуществлять педагогу самостоятельно. Указанное позволяет работать на развитие личности педагога, совершенствование его ИКТ-компетентности, а также внести необходимые коррективы в персональный профессиональный блог педагога. Процесс устранения недочетов и изменения блога будем понимать как концептуальное обновление персонального профессионального блога.

Изучение литературы позволяет заключить, что обновление понимается как 1) замена устаревшего, негодного чем-то новым [3]; 2) придание совершенства, нового вида; возрождение [4]. Использование словаря синонимов позволяет сделать вывод, что синонимами к «обновлению» могут стать следующие: подновить, освежить, преобразовать, изменить, модернизировать, модифицировать, трансформировать, переработать, реформировать, переустроить, реконструировать [5]. Чаще всего принято говорить об обновлении программного обеспечения (43%), текущих версий приложений (38%), устройств (7%), прошивок (6%); обновление содержания (5%), обновление функций (3%), обновление сцены (2%) и самого себя (1%). В целом анализ показывает отнесенность предложенных направлений обновления на реконструкцию, изменения, преобразования, определенного рода совершенствования. Указанный контекст вполне можно отнести к персональному профессиональному блогу, текущее состояние которого требует от педагогического работника деятельности по обновлению, переустройству, модернизации.

Далее остановимся на понимании «концепции». Существует несколько определений понятия «концепция», суть которых сводится к системе взглядов на что-нибудь; основной

мысли; замыслу; теоретическому построению; тому или иному пониманию чего-нибудь [6]. Более детальным на наш взгляд представляется определение «концепции», предложенное в современной энциклопедии, акцентирующее внимание на взаимосвязи комплекса взглядов и их взаимной зависимости [7]. Однако наиболее близким к предполагаемой реновации персонального профессионального блога является определение «концепции», предложенное М. А. Мушинским [8]. Автор указывает на систему путей решения задачи, т. е. некоторой совокупности взаимосвязанных элементов, которые являются обязательными в маршруте по решению задачи. Имеющиеся элементы задают направленность деятельности субъекта и регулируют ее.

Таким образом, концептуальное обновление персонального профессионального блога педагога будем понимать как поэтапную систему реконструкции и переустройства персонального профессионального блога, высвечивающую очередность предпринимаемых действий. Поставленные во главу угла кон-

кретные действия педагога в деятельности по преобразованию, изменению блога приводят к более совершенной форме блога, обновлению его содержания и организационно-поведенческому преобразованию профессиональной деятельности педагогического работника с использованием блога.

Деятельность по концептуальному обновлению персонального профессионального блога педагогического работника имеет смысл осуществлять в нескольких основных направлениях:

- формальное обновление (работа со структурой персонального профессионального блога);
- содержательное обновление (работа педагога с содержанием материалов на страницах персонального профессионального блога);
- организационно-поведенческое обновление (работа педагога над собственным поведением и изменением организации профессиональной деятельности в сторону большей отнесенности к блогу, более частому использованию персонального профессионального блога в педагогической деятельности).



Рис. 1. Графическое изображение приема GROW, разворачивающего алгоритм деятельности педагога в процессе концептуального обновления персонального профессионального блога

Деятельность по концептуальному обновлению персонального профессионального блога следует реализовывать с использованием приема GROW (рис. 1), широко распространенного в наставнической деятельности. GROW является аббревиатурой и может быть расшифрована как Goal цели и их определение на ближайшее будущее или долгосрочную перспективу; Reality обследование текущего состояния, реальной ситуации на настоящий момент; Options перечень возможностей и дальнейших действий; Way/Will те намерения, действия, которые необходимо реализовать для изменения ситуации и ее совершенствования.

Создателем данного приема является Дж. Уитмор, британский бизнес-тренер, спортсмен. Суть приема GROW сводится к формулированию эффективных вопросов, содержательная направленность и очередность которых определена алгоритмом реализации данного приема [9]. Сам прием и алгоритм его реализации являются универсальными и могут быть использованы в самых разных предметных областях по самому различному кругу вопросов. Принципиальным, как уже отмечалось нами ранее, является умение педагога задавать вопросы, касающиеся интересующей темы, проблемы. Поэтому применение предложенного выше приема относительно самостоятельного повышения квалификации педагога в целом и концептуального обновления персонального профессионального блога педагога в частности является вполне оправданным. Алгоритм применения данного приема представим в таблице 1. В данной таблице имеет смысл отразить перечень вопросов, которыми, как правило, задается педагогический работник, осуществляя

деятельность по обновлению собственного профессионального блога. В предложенной ниже таблице вопросы разделены: 1) по основным направлениям концептуального обновления блога (формальное, содержательное, организационно-поведенческое); 2) по основным шагам алгоритма (Цель-Реальность-Варианты-Действия) приема GROW (рис. 1).

На начальном этапе обозначаются имеющиеся проблемы средствами ответов на некоторые общие вопросы:

- С чем необходимо разобраться на страницах персонального профессионального блога?
- Что на страницах блога необходимо изменить педагогу?
- Как сделать блог реальным образовательным ресурсом?

Указанные вопросы являются наиболее общими и конкретизируются педагогом для каждого отдельного направления реновации. Рекомендованные вопросы предложим в таблице 1.

Далее педагогом формулируются цели, ориентирующие его деятельность на вполне конкретный результат концептуальной реновации персонального профессионального блога. Целесообразно педагогу задать себе следующие вопросы:

- Что желаю получить в результате?
- Каким видится блог в результате обновления?
- Как оценить результаты? Как понять, что результаты достигнуты?

Для более четкого понимания педагогом ожидаемых результатов имеет смысл задать самому себе уточняющие вопросы по каждому отдельному направлению концептуальной реновации. Примерный перечень вопросов приведем ниже (табл. 2).

Таблица 1

Формулирование педагогом наиболее общих вопросов, связанных с недочетами в работе персонального профессионального блога

Формальное обновление	Содержательное обновление	Организационно-поведенческое обновление
Что не так со структурой блога? Достаточно ли имеющихся элементов? Требуется ли увеличение/уменьшение элементов?	Что не так с информационным наполнением блога? Является ли информация в блоге полезной/своевременной/практико-ориентированной?	Что делается не так в использовании блога? Как правильно осуществлять деятельность с использованием блога?

Таблица 2

**Уточняющие вопросы концептуального обновления персонального профессионального блога
 (шаг «Цель»)**

Формальное обновление	Содержательное обновление	Организационно-поведенческое обновление
Наличие какой структуры является оптимальной? Как структура блога позволит работать на разную аудиторию? Какие элементы в структуре позволят оценить достижение результатов?	Какие изменения должна претерпеть размещенная информация? Как информация будет работать на аудиторию и ее нужды? Каким образом через информацию размещенную на блоге решать педагогические, образовательные задачи?	Как использовать блог эффективно? Какие особенности приобретает деятельность с использованием персонального профессионального блога? Как не тратить много времени на работу с блогом?

Таблица 3

**Уточняющие вопросы концептуального обновления персонального профессионального блога
 (шаг «Реальность»)**

Формальное обновление	Содержательное обновление	Организационно-поведенческое обновление
Что не так со структурой сейчас? В чем заключаются промахи? Как описать имеющиеся промахи?	Какие материалы размещены сегодня на блоге? Пользуются ли они спросом? Почему они могут не отвечать запросам? Удобны ли они, полезны?	Регулярно ли педагогический работник занимается блогом? Ведется ли блог своевременно? Используется ли блог достаточно в профессиональной деятельности?

Таблица 4

**Уточняющие вопросы концептуального обновления персонального профессионального блога
 (шаг «Варианты»)**

Формальное обновление	Содержательное обновление	Организационно-поведенческое обновление
Что сделать, чтобы изменить структуру блога? Какие элементы отобрать? Как этого добиться?	С чего начать изменения содержания? Необходима ли классификация материала? Нужно ли по-иному подходить к отбору информации?	Что изменить в деятельности с использованием блога? Какие поведенческие изменения необходимы? Какие качества необходимы?

Таблица 5

**Уточняющие вопросы концептуального обновления персонального профессионального блога
 (шаг «Действия»)**

Формальное обновление	Содержательное обновление	Организационно-поведенческое обновление
Начать с удаления некоторых элементов? Добавить недостающие элементы?	Классифицировать материалы? Отобрать актуальную, полезную, практико ориентированную информацию? Какая информация важнее и почему?	Начать с регулярного обновления информации? Осуществлять обратную связь? Работать ли на привлечение новых пользователей?

Работу по концептуальному обновлению имеет смысл продолжить анализом состояния персонального профессионального блога. Актуальное состояние блога целесообразно выявлять, отвечая на очередной перечень наиболее общих вопросов:

- Каково реальное состояние блога?
- Что сейчас представляет блог?
- Как можно описать существующую ситуацию с блогом?

– Какие обстоятельства не позволяли решить имеющиеся проблемы с персональным профессиональным блогом раньше?

Предложенный список вопросов декомпозируется педагогом по направлениям реновации. Уточненный список вопросов предложим в таблице 3. На этапе предложения вариантов решений педагогу следует определиться с ответами на следующие вопросы:

- Какие способы и варианты имеются реализации концептуальной реновации имеются?
- Что делать для изменения ситуации?
- Где приобрести необходимые знания, умения для осуществления совершенствования блога?

Вопросы, как правило, конкретизируются педагогом в зависимости от направления реновации. Перечень вопросов такой направленности представим ниже (табл. 4).

На последнем этапе реализации приема GROW педагогом осуществляется планирование дальнейших шагов средствами ответов на такие вопросы, как:

- Что может стать первым шагом?

Когда педагог готов начать работу по обновлению блога?

Уточнение предложенных выше вопросов педагогическому работнику, осуществляющему деятельность по концептуальному обновлению собственного профессионального блога следует вести в следующем контексте (табл. 5).

Особое внимание педагога следует обратить на имеющиеся принципы, которые, с одной стороны, регламентируют деятельность педагогического работника по реализации основных направлений обновления профессионального блога, обозначают наиболее эффективные возможности, с другой, – обеспечивают функционирование персонального профессионального блога педагога. Многолетним опытом ведения персонального профессио-

нально блога, а также процесс наблюдения за блогами коллег и оказание им помощи доказывают, что количество принципов является необходимым для соблюдения и достаточным для обеспечения бесперебойной работы блога педагога. К принципам формального обновления мы относим:

– принцип упорядоченности (предполагает внешний порядок, учет особенностей восприятия аудитории (в реализации данного принципа следует избегать прыгающих, вращающихся, рассыпающихся звездами элементов);

– принцип согласованности (обеспечивает согласованную работу всех элементов на блоге педагога, функционирование всех составляющих блога);

– единообразия (нацеливает на единое по структуре оформление сообщений (в данном принципе следует учитывать соответствующее цветовое оформление текста, придерживаться читабельного/достаточно крупного шрифта).

К значимым мы относим принципы, устанавливающие порядок работы и обновления содержательной составляющей персонального профессионального блога. Таких принципов насчитывается четыре. К ним относим:

– принцип содержательной практико ориентированности (предусматривает размещение педагогом материалов с ярко выраженной практической направленностью; указанные материалы следует представлять алгоритмами, рекомендациями, памятками, инструкциями, маршрутными листами позволяющими осуществлять деятельность поэтапно, проложить пошаговость маршрута реализации деятельности пользовательской аудитории);

– принцип отбора адекватной информации (требует отбора и размещения информации соответствующей возрастным и интеллектуальным особенностям аудитории блога);

– принцип расширения/углубления информации (предусматривает размещение такой информации, содержание которой расширяет и(или) углубляет знания, умения, способности деятельности пользовательской аудитории персонального профессионального блога педагога по актуальным вопросам/проблемам);

– принцип удобства пользования информацией (настраивает на размещение информации в формате, удобном для пользователь-

ской аудитории; целесообразно размещать скачиваемые материалы с возможностью их распечатки, редактирования, изменения);

– принцип преемственности (требует от педагога соблюдения взаимосвязи между размещаемыми материалами, учет особенностей аудитории).

К принципам организационно-поведенческого обновления следует отнести несколько принципов, устанавливающих требования к организации деятельности педагогического работника с использованием персонального профессионального блога. Таких принципов насчитываем три, а именно:

– Принцип осуществления обратной связи (ориентирует педагога на обеспечение взаимодействия и осуществления обратной связи в короткие сроки). Реализация данного принципа устанавливает необходимость для педагога посещать блог перманентно с целью систематического отслеживания изменений.

– Принцип оперативного обеспечения информацией (предусматривает оперативное обеспечение информационными материалами познавательного, описательного, провокационного характера для пользовательской аудитории). Данная направленность информационных материалов углубляет и расширяет компетенции обучающихся и мотивирует к деятельности и общению с целью обсуждения. Принцип оперативного обеспечения раскрывается в умении педагога быстро реагировать на происходящие изменения и действовать согласно новым условиям.

– Принцип повсеместного обращения к блогу (заставляет педагога повсеместно упоминать собственный блог, акцентировать внимание блогопользователей на важности и актуальности материалов на нем, их практической ориентированности).

Педагогу следует обращаться к материалам, предложенных на блоге прямо на уроке (для этого необходимо продумать собственную деятельность и деятельность обучающихся) с целью обеспечения запоминания местонахождения материалов, их демонстрации. Данный принцип хорошо работает на привлечение новых пользователей, которые обоснованно найдут материалы педагога полезными, злободневными, практическими).

Предлагаемые выше принципы являются серьезным фундаментом, на котором строится деятельность педагога по концептуальному обновлению персонального профессионального блога. Их соблюдение обеспечивает регламентированность деятельности педагогического работника, наполняющего и использующего собственный блог в профессиональной деятельности, а также позволяет гарантировать эффективность в функционировании блога и использовании его аудиторией.

Таким образом, в статье рассмотрено обновление персонального профессионального блога, включающее несколько аспектов обновления, позиционируемых как концептуальная реновация. Концептуальное обновление – понятие, не являющееся закрепленным в научной литературе. Его определение было предложено нами и понимается как поэтапная система реконструкции и переустройства персонального профессионального блога самим педагогом, высвечивающая очередность предпринимаемых им действий. Концептуальное обновление осуществляется по трем основным направлениям обновления персонального профессионального блога: формальное обновление (настраивает на деятельность педагога по устранению недочетов в структуре); содержательное обновление (акцентирует внимание педагога на изменении контентного наполнения персонального профессионального блога), а также организационно-поведенческое обновление (включает деятельность педагога над собственным поведением, изменение организации своей профессиональной деятельности в сторону большей обращенности к блогу и освоению культуры работы с блогом, позиционирование блога как дополнительный образовательный электронный ресурс). Концептуальное обновление имеет смысл осуществлять средствами приема GROW, основывающегося на умении педагога задавать разнонаправленные вопросы по интересующей проблеме. Причем направленность вопросов разворачивается в следующих аспектах: Цель-Реальность-Варианты-Действия.

Предложенный алгоритм концептуального обновления персонального профессионального блога педагога позволяет педагогическому работнику самостоятельно работать и, с од-

ной стороны, обеспечить поддержание жизнедеятельности персонального профессионального блога педагога, а с другой – совершенствовать свою квалификацию, работать по саморазвитию и самосовершенствованию компетентности и профессиональной деятельности, обеспечить деятельность характеристиками инновационности и творческой направленности.

Указанное в полной мере вписывается в рамки неформальной модели повышения квалификации педагогических работников и получения ими непрерывного образования, ярко отражает ее специфику и стихийных характер.

Библиографический список:

1. Шилова О. Н. Неформальное образование: исторический аспект и современность [Электронный ресурс] / О. Н. Шилова, Т. Н. Рейзвих // Вестник РХГА. – 2015. – № 2. – С. 277–285. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/neformalnoe-obrazovanie-istoricheskij-aspekt-i-sovremennost> (дата обращения: 10.12.2018).
2. Гаврилова И. В. Формальная, неформальная и неформальная модели образования [Электронный ресурс] / И. В. Гаврилова, Л. А. Запруднова // Молодой ученый. – 2016. – № 10. – С. 1197–1200. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/114/29876/> (дата обращения: 19.10.2018).
3. Толковый словарь Ожегова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://slovarozhegova.ru/letter.php?charkod=192> (дата обращения: 03.12.2018).
4. Толковый словарь Ушакова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ushakovdictionary.ru/> (дата обращения: 03.12.2018).
5. Тезаурус русской деловой лексики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://slovar.cc/rus/tezaurus-del.html> (дата обращения: 03.12.2018).
6. Философский энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://philosophy.niv.ru/doc/dictionary/philosophy/fc/slovar-202-3.htm#zag-1418> (дата обращения: 03.12.2018).
7. Современная энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc1p/23990/%D0%9A%D0%9E%D0%9D%D0%A6%D0%95%D0%9F%D0%A6%D0%98%D0%AF> (дата обращения: 03.12.2018).

8. Мушинский М. А. Стратегии, концепции, доктрины в правовой системе Российской Федерации: проблемы статуса, юридической техники и соотношения друг с другом [Электронный ресурс] / М. А. Мушинский. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/strategii-kontseptsii-doktriny-v-pravovoy-sisteme-rossiyskoy-federatsii-problemy-statusa-yuridicheskoy-tehniki-i-sootnosheniya-drug-s-drugom> (дата обращения: 03.12.2018).

9. Уитмор Дж. Коучинг высокой эффективности / Дж. Уитмор ; пер. с англ. – М. : Международная академия корпоративного управления и бизнеса, 2005. – 168 с.

References:

1. Shilova O. N., Reyzvikh T. N. *Informal education: historical aspect and modernity* [Neformal'noe obrazovanie: istoricheskij aspekt i sovremennost'] [Web resource], Bulletin of Russian Christian Academy of Humanities, 2015, No. 2, pp. 277–285, access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/neformalnoe-obrazovanie-istoricheskij-aspekt-i-sovremennost> (accessed date: 12/10/2018).
2. Gavrilova I. V., Zaprudnova L. A. *Formal, non-formal and informal models of education* [Formal'naya, neformal'naya i informal'naya modeli obrazovaniya] [Web resource], Young Scientist, 2016, No. 10, pp. 1197–1200, access mode: <https://moluch.ru/archive/114/29876/> (accessed date: 10/19/2018).
3. Ozhegov Dictionary [Tolkovyj slovar' Ozhegova] [Web resource], access mode: <https://slovarozhegova.ru/letter.php?charkod=192> (accessed date: 12/03/2018).
4. Ushakov Dictionary [Tolkovyj slovar' Ushakova] [Web resource], access mode: <https://ushakovdictionary.ru/> (accessed date: 12/03/2018).
5. Thesaurus of Russian business vocabulary [Tezaurus russkoj delovoj leksiki] [Web resource], access mode: <https://slovar.cc/rus/tezaurus-del.html> (accessed date: 12/03/2018).
6. Philosophical encyclopedic dictionary [Filosofskij ehnciklopedicheskij slovar'] [Web resource], access mode: <http://philosophy.niv.ru/doc/dictionary/philosophy/fc/slovar-202-3.htm#zag-1418> (accessed date: 12/03/2018).
7. Modern Encyclopedia [Sovremennaya ehnciklopediya] [Web resource], access mode: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc1p/23990/%D0%9A%D0%9E%D0%9D%D0%A6%D0%95%D0%9F%D0%A6%D0%98%D0%AF>

12/03/2018). (accessed date:

8. Mushinsky M. A. *Strategies, concepts, doctrines in the legal system of the Russian Federation: problems of status, legal techniques, and relationships with each other* [Strategii, koncepcii, doktriny v pravovoj sisteme Rossijskoj Federacii: problemy statusa, yuridicheskoj tekhniki i sootnosheniya drug s drugom]

[Web resource], access mode: <https://cyberleninka.ru/article/v/strategii-kontseptsii-doktriny-v-pravovoy-sisteme-rossiyskoj-federatsii-problemy-statusa-yuridicheskoj-tehniki-i-sootnosheniya-drug-s> (accessed date: 12/03/2018).

9. Whitmore J. *High Performance Coaching* [Kouching vysokoj ehffektivnosti], International Academy of Corporate Management and Business, 2005. 168 p.

Современная школа

УДК 378.091.398+159.922.7

Подготовка педагогов к осуществлению профилактики агрессивного поведения обучающихся в школах

Е. А. Селиванова

Teachers training for implementation of aggressive behavior prevention of schoolchildren

E. A. Selivanova

Аннотация. Раскрывается вопрос расширения педагогической деятельности психологическими аспектами. На основе анализа профессиональных стандартов педагогов делается вывод о профилактике агрессивного поведения как одном из направлений деятельности современного педагога. Представлено исследование педагогов, выявляющее неготовность современных учителей брать на себя ответственность за профилактику агрессивного поведения школьников. Упоминаются события, демонстрирующие усиление агрессивности современных обучающихся в России и за рубежом. Выявлена необходимость повышения компетентности педагогов в части профилактики агрессивного поведения школьников. Проведен обзор зарубежных и отечественных исследований по рассматриваемому вопросу. Отмечается значимость дополнительного профессионального образования в повышении психолого-педагогической компетентности педагогов в вопросах предупреждения агрессивных действий в образовательных организациях. Предлагаются рекомендации преподавателям, повышающим квалификацию педагогов, по осуществлению их подготовки по профилактике агрессивного поведения обучающихся в школах. Обозначены особенности такой подготовки на уровне первичной, вторичной и третичной профилактики. Представлены особенности осуществления подготовки педагогов

к профилактике агрессивного поведения школьников в ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования». Охарактеризованы разработанные курсы повышения квалификации в данном вопросе.

Abstract. The question of the expansion of pedagogical activity with psychological aspects is revealed. The conclusion about aggressive behavior prevention as one of the activities of a modern teacher is made based on the analysis of professional standards of teachers. A study of teachers, revealing the unavailability of modern teachers to take responsibility for the prevention of aggressive behavior of schoolchildren is presented. The events of increasing the aggressiveness of modern schoolchildren in Russia and abroad are mentioned. The need to improve the competence of teachers in the prevention of the aggressive behavior of schoolchildren is detected. A review of foreign and domestic studies on the subject matter is held. The importance of additional professional education in improving the psychological and pedagogical competence of teachers in the prevention of aggressive actions in educational institutions is noted. Recommendations are given to teachers who improve the qualifications in the implementation of their training in the prevention of aggressive behavior of students in schools. The features of such training are indicated at the level of primary, secondary and tertiary prevention. The features of the

implementation of teachers training for the prevention of aggressive behavior of schoolchildren in Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators are presented. Developed advanced training courses in this matter are characterized.

Ключевые слова: подготовка педагогов, система дополнительного образования, профессиональный стандарт, профилактика агрессивного поведения школьников, образовательная организация, курсы повышения квалификации, современные образовательные технологии.

Keywords: teachers training, additional education system, professional standard, aggressive behavior prevention of schoolchildren, educational organization, advanced training courses, modern educational technologies.

В современной российской действительности учитель выполняет множество функций: обучающую, воспитательную, развивающую. Он должен уметь эффективно взаимодействовать с детьми, их родителями, а также с общественностью. Кроме того, ему важно качественно работать с различными документами, электронными ресурсами. При этом от педагогов также требуется умение распространять свой педагогический опыт, презентовать его в различных формах. Данные требования, отраженные в государственной образовательной политике, не случайны. Во-первых, отмечается информационная насыщенность современного мира и его переход в цифровое пространство. Во-вторых, обновляется само общество, для которого характерны другие ценности, чаще материальные. В-третьих, меняется психология людей, в том числе детей, ориентированных на мгновенные результаты деятельности и удовлетворение своих собственных потребностей. Все это приводит к духовному обеднению и эмоциональному опустошению личности и самого социума. Как следствие вышеуказанного – усиление агрессивности общества и детей, являющихся индикаторами состояния социума.

В этой связи в документах, регламентирующих деятельность учителя, отмечается значимость его нормативной, психолого-педагогической и методической компетентности. Проанализируем профессиональные стандарты в области образования с точки

зрения деятельности педагога по профилактике агрессивного поведения учащихся. В профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» выделяется трудовое действие, связанное с оценкой параметров и проектированием психологически безопасной и комфортной образовательной среды. Также отмечается, что учитель должен разрабатывать программы профилактики различных форм насилия в школе, применять психолого-педагогические технологии в работе с девиантными обучающимися, детьми с зависимостью. Среди педагогических умений в данном документе выделяется умение анализировать реальное состояние дел в учебной группе, поддерживать в детском коллективе деловую, дружелюбную атмосферу. Все это говорит о необходимости развития способности учителя осуществлять профилактику агрессивного поведения учащихся в школе.

В профессиональном стандарте «Специалист в области воспитания» также отражены требования к педагогической деятельности других работников (социального педагога, педагога-организатора, воспитателя, педагога-библиотекаря и тьютора). Так, от социального педагога требуется разработка мер по социально-педагогическому сопровождению обучающихся в трудной жизненной ситуации, по профилактике социальных девиаций среди обучающихся. Он должен знать формы и методы профилактической работы с детьми и семьями группы социального риска. Педагогу-библиотекарю сегодня важно проводить занятия по формированию сознательного и ответственного информационного поведения обучающихся, реализовывать меры по обеспечению информационной безопасности обучающихся в образовательной организации. Иными словами, в данном документе прописаны требования к осуществлению профилактики насилия, в том числе агрессивного поведения учащихся.

Несомненно, что большую ответственность за эмоциональное состояние и регуляцию поведения обучающихся несет школьный психолог. В стандарте «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»

выделяется трудовая функция, связанная с психологической экспертизой комфортности и безопасности образовательной среды в школе, детском саду и в другой образовательной организации. В профилактической работе педагога-психолога отмечается необходимость планирования и реализации превентивных мероприятий по профилактике возникновения социальной дезадаптации, аддикций и девиаций поведения школьников. Причем отмечается, что выполнять такую работу необходимо совместно с педагогом.

Итак, профессиональные стандарты, регламентирующие деятельность педагогических работников, прямо или косвенно указывают на необходимость осуществления профилактики агрессивного поведения обучающихся. Причем данная функция накладывается не только на специалистов службы сопровождения (социальных педагогов и психологов), но и на весь педагогический коллектив, включая педагога-библиотекаря.

Вместе с тем, несмотря на очевидность, прописанных компетенций педагогических работников, большая часть из них не готова к осуществлению такой деятельности. Данный вывод делается на основании следующего. Авторы статьи, работая в системе дополнительного профессионального образования педагогических работников, практически ежедневно взаимодействуют с большим количеством педагогов на лекционных, практических, семинарских занятиях. В рамках данных форм работы, а также на совещаниях, конференциях, индивидуальных консультациях обсуждаются актуальные вопросы современного образования. И, несомненно, в последний год все чаще затрагивается вопрос детской агрессивности и ее предупреждения в образовательных организациях. Реакция педагогов неоднозначная. Многие педагоги поддерживают необходимость профилактики агрессивного поведения школьников. Однако часть учителей достаточно агрессивно сами реагируют на подобные обсуждения, предлагая изолировать таких школьников в специальные закрытые учреждения. Педагоги обозначают собственное неумение работать с гиперактивными, агрессивными, замкнутыми обучающимися. Причем некоторые учителя в достаточно некорректной форме отзываются

о современных школьниках. Для того чтобы уточнить позиции учителей относительно необходимости профилактики агрессивного поведения обучающихся и роли учителя в данной деятельности, авторами статьи был проведен опрос.

В исследовании приняли участие 127 учителей Челябинской области. Опрос показал, что большинство педагогов отмечают актуальность и значимость профилактики агрессивного поведения в школах (94,5%). Но при этом они перекалывают ответственность в данном направлении на педагогов-психологов и социальных педагогов (67%). Половина опрошенных (49,6%) отмечают, что учителю в первую очередь необходимо быть хорошим предметником. Этого важно для того, чтобы учащийся получил хорошие результаты на экзаменах. Вместе с тем при выявлении профессиональных запросов от учителей по психологической тематике они в большинстве отмечают необходимость расширения собственной конфликтологической компетентности (89%).

Также авторами статьи анализировался опыт решения учителями педагогических ситуаций, возникающих в учебном процессе. С 2011 года авторским коллективом института накапливается банк педагогических ситуаций учителей Челябинской области. Отметим, что лишь 67% ситуаций, которые описывают учителя, ими продуктивно решаются. Получается, что третья часть проблемных ситуаций является решенными неконструктивно, что приводит к более сложным последствиям.

В данном случае важно упомянуть ситуации нарастания агрессии, особенно физической в образовательных организациях Челябинской области и Российской Федерации за последний год. Причем это акты насилия, от которого страдают ни в чем не повинные люди. Здесь стоит упомянуть события, произошедшие в начале 2018 года в Перми, Улан-Уде, когда школьники подросткового возраста нападали на педагогов и учащихся с холодным оружием, устраивали поджоги в школе. Особо вопиющий случай, который сравнивают с ситуацией в школе Колумбайн (США, 1999 г.), произошел в Керченском политехническом колледже. Общественность знакома с актами применения огнестрельного

оружия в зарубежных образовательных организациях. Согласно изданию Vox, 2018 год стал «самым кровавым» в школах США (школа Уэствилл-Уэст в Индиане, школе Санта-Фе в Техасе, школа Паркленда во Флориде). Но в России этот трагически печальный случай произошел впервые. В результате такого нападения юноши погиб 21 человек и пострадали более 70 студентов и преподавателей колледжа. Общественность, обсуждая данные события, которые приравниваются к террористическим актам, пытается найти их причины. Стоит отметить, что это целый комплекс факторов, связанных с возрастными, личностными особенностями нападавших, условиями их жизни в семье и обучения в образовательных организациях. В любом случае российское общество было не готово к случившемуся и ищет пути профилактики подобных случаев проявления агрессивности в дальнейшем.

Вопросы профилактики агрессивного поведения исследуются как за рубежом, так и в России. Проанализируем публикации, посвященные данной теме. Среди зарубежных источников можно отметить работу М. А. Terzian, М. W. Fraser, в которой описано предотвращение агрессивного поведения и употребления наркотиков в начальной школе. Авторы предлагают ориентированные на семью программы снижения агрессии и насильственного поведения [1]. Мы поддерживаем данный подход, считая необходимым осуществлять превентивные меры на ранних стадиях развития личности. Причем в такой процесс обязательно должна быть включена семья, как первый источник социализации личности.

D. L. Espelage, S. Low, J. R. Polanin, E. C. Brown описывают программы средней школы, направленные на снижение как агрессии, так виктимизации и сексуального насилия [2]. Стоит отметить, что виктимизация – это процесс превращения личности в жертву преступления, результат процесса преступления. Говоря о профилактике агрессивного поведения, важно учитывать, что педагогу необходимо работать не только с агрессором, но и с его жертвой.

A. Schick, M. Cierpka в своей статье рассматривают факторы риска возникновения

агрессивного поведения у подростков. Они говорят о программе профилактики агрессивности “Faustlos” («без кулаков») [3]. Вопросы проявления физической агрессии в последнее время стоят достаточно остро во всем мире, поэтому ее профилактика важна. Завершая обзор зарубежных источников, обратим внимание на публикацию Р. Orpinas, А. М. Horne. Авторы отмечают необходимость повышения квалификации учителей, описывая программу по предотвращению насилия, ориентированную на учителя [4]. Цель программы заключается в повышении осведомленности учителя о различных видах агрессии, о факторах риска возникновения агрессивности обучающихся. Отдельное внимание уделяется роли классного руководителя в формировании благоприятного климата в классном коллективе и его влиянии на поведение ребенка. Анализ зарубежных источников показал, что для профилактики агрессивного поведения школьников важно выстраивать систематическую работу в школе: с детьми, их родителями и педагогами. Причем целесообразно обучать педагогический коллектив с целью предупреждения возникновения агрессивных действий у школьников.

Обратимся к отечественным исследованиям в данной области, проанализировав диссертационные работы по данному вопросу. В диссертации Л. О. Андрушиной отмечается, что эффективность деятельности по профилактике агрессивного поведения школьников зависит от взаимодействия субъектов образования (педагогов, психологов, родителей). Обозначена необходимость систематического мониторинга психических состояний подростков и последующей психологической поддержки на протяжении всего периода обучения в школе [5]. Автор предлагает программу диагностико-коррекционной деятельности субъектов образования с агрессивными подростками и их семьями. Отметим, что профилактическая работа должна строиться на выявлении школьников группы риска. В этой связи проведение диагностики агрессивности считаем важным в ее предупреждении.

В работе С. А. Травиной рассматривается взаимодействие психолога и учителя в профилактике агрессивного поведения младших

школьников [6]. Отмечается, что такое взаимодействие должно быть целенаправленным, скоординированным, последовательно осуществляемым. Характеризуются личностные особенности психологов и учителей, которые способствуют оптимизации профилактики агрессивного поведения младших школьников. К таким особенностям относят высокий уровень мотивации успеха психопрофилактики, активность педагогов в межличностном взаимодействии, проявления эмпатии в общении с коллегами и ребенком.

В отечественных исследованиях изучаются как психологические, так и педагогические аспекты профилактики агрессивного поведения школьников. Так, М. Г. Базихова предлагает осуществлять такую профилактику средствами народного искусства [7]. Автор отмечает, что народное искусство способствует налаживанию отношений между педагогом и учениками, развитию рефлексивной культуры школьников и контролю эмоций, пониманию учащимися приемлемого выхода из агрессивности, адаптации личности в социуме через приобщение к творчеству.

В исследовании И. Е. Токарь рассматривается гендерный подход в профилактике агрессивного поведения младших школьников. Автор делает вывод о том, что непатологическое агрессивное поведение школьников является показателем нарушения адаптационных механизмов.

Оно проявляется вследствие педагогических воздействий неадекватных возможностям и потребностям ребенка (режимная и дидактическая нагрузка, положение ребенка в школьной среде, недостаточная гендерная компетенция педагогов) [8].

Автор рекомендует смещать сроки приема в школу мальчиков (в сторону верхней границы) и осуществлять раздельно-параллельное обучение мальчиков и девочек (в начальной школе). Однако интегрировать мальчиков и девочек во внеурочных видах деятельности. Кроме того, И. Е. Токарь предлагает осуществлять подготовку педагогов к реализации гендерного подхода в образовательном процессе и рекомендует программу дополнительного профессионального образования учителей «Гендерный подход в обучении и воспитании детей младшего школьного возраста» на 72 часа.

Мы поддерживаем позицию автора о необходимости повышения квалификации педагогов в части профилактики агрессивного поведения школьников. Как показал проведенный обзор, зарубежные и российские исследователи сходятся в едином мнении по данному вопросу.

Система дополнительного профессионального образования взрослых на данном этапе должна своевременно отражать запросы социума. Говоря о профилактике агрессивного поведения обучающихся, важно акцентировать внимание на подготовке педагогов к данному направлению. Отметим, что тему профилактики агрессии важно затрагивать с педагогами различных дисциплин, преломляя теоретические аспекты данного вопроса к практической деятельности учителя.

В первую очередь на курсах повышения квалификации необходимо рассматривать вопросы общей, возрастной психологии и психологии личности. В их контексте изучить возрастные особенности обучающихся (в зависимости от той возрастной категории, с которой работают педагоги: дошкольники, младшие школьники, подростки). Кроме того, обратить внимание на механизмы развития личности и факторы, развивающие и разрушающие личность.

Современным педагогам важно знать педагогическую психологию и психологию общения. В контексте данных тем необходимо акцентировать внимание на вопросах выстраивания конструктивного педагогического общения, создания благоприятного психологического климата в коллективе и профилактике конфликта.

Также целесообразно рассматривать вопросы профилактики профессионального (эмоционального) выгорания педагогов. Ни для кого не секрет, что педагогическая профессия относится к типу «человек-человек», наиболее подверженному эмоциональному выгоранию.

Зачастую учитель является эмоциональным донором, как для учеников, так и для их родителей. Чтобы сохранить профессиональное здоровье учителя в системе дополнительного профессионального образования педагогических работников целесообразно включать рекомендации по профилактике выгорания.

Вопросы общего психологического блока связаны с первичной профилактикой агрессивного поведения обучающихся. Отметим, что такая профилактика осуществляется на трех уровнях. Первый уровень связан с формированием благоприятного климата в коллективе, учете психологических возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся и развитию учебной мотивации школьников. Что касается вопросов повышения учебной мотивации, то кроме психологических знаний учителю необходимы и общепедагогические знания. В частности важно понимать особенности выстраивания педагогической деятельности в рамках федеральных государственных образовательных стандартов и с позиции формирования духовных ценностей у школьников.

В Челябинском институте переподготовки и повышения квалификации работников образования психологические вопросы рассматриваются в рамках тем «Актуальные теории развития личности воспитанников в контексте культурно-исторического системно-деятельностного подхода. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности педагога» (6 ч.). Педагогические вопросы затрагиваются в темах «Приоритеты педагогической деятельности в контексте федеральных государственных образовательных стан-

дартов общего образования. Ценностные ориентиры духовно-нравственного развития обучающегося» (6 ч.). Отметим, что дополнительные профессиональные программы повышения квалификации института содержат блок, относящийся к психолого-педагогическим основам профессиональной деятельности. Он обязателен для всех педагогов, повышающих свою квалификацию.

Выстраивание профессиональной деятельности в контексте учета современных тенденций развития общества и психологических особенностей детей позволит осуществить первичную профилактику агрессивного поведения обучающихся. Такая превентивная работа ориентирована на всех обучающихся и предполагает предупреждение развития агрессии в различные неконструктивные формы.

Если данные меры не действуют, либо педагогами выявлены обучающиеся демонстрирующие агрессию, необходимо выстраивать с ними адресную работу.

В данном случае необходимо повышать квалификацию педагогов в аспекте вторичной профилактики агрессивного поведения обучающихся. В таблице 1 представлено содержание подготовки педагогов, ориентированное на различные уровни профилактики агрессивного поведения в школе.

Таблица 1

Курсы повышения квалификации (темы отдельных вопросов курсов) педагогических работников в аспекте профилактики агрессивного поведения обучающихся

Подготовка педагогов к первичной профилактике агрессии		
Тема вопроса КПК «Актуальные теории развития личности воспитанников в контексте культурно-исторического системно-деятельностного подхода» (4 ч)	Тема вопроса КПК «Психологическое обеспечение профессиональной деятельности педагога» (4 ч.)	Темы вопросов КПК «Приоритеты педагогической деятельности в контексте федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. Ценностные ориентиры духовно-нравственного развития обучающегося» (6 ч.)
Подготовка педагогов к вторичной профилактике агрессии		
КПК «Современные образовательные технологии. Методические особенности применения межпредметных технологий в образовательном процессе» (24 ч.)	КПК «Современные образовательные технологии. Современные психолого-педагогические технологии работы с семьей» (24 ч.)	КПК «Психолого-педагогическое обеспечение профессиональной деятельности педагога. Психология безопасного поведения обучающегося» (24 ч)

Подготовка педагогов к третичной профилактике агрессии		
КПК «Психолого-педагогическое обеспечение профессиональной деятельности педагога. Профилактика физической агрессии у обучающихся» (24 ч.)	КПК «Психолого-педагогическое обеспечение профессиональной деятельности педагога. Профилактика суицидального поведения у детей и подростков» (24 ч.)	КПК «Психолого-педагогическое обеспечение профессиональной деятельности педагога. Оперативная психолого-педагогическая помощь „трудным“ детям и детям группы риска» (24 ч.)

Подготовка педагогов в рамках системы дополнительного профессионального образования в направлении вторичной профилактики агрессии должна содержать темы, включающие различные аспекты работы с обучающимися:

- в плане применения современных образовательных технологий, повышающих учебную мотивацию и учитывающих индивидуальные особенности школьников;
- в аспекте применения комплексных технологий работы с семьей обучающихся, в том числе с семьей «группы риска»;
- в области формирования основ психологически безопасного поведения у школьников, с учетом современных рисков и возрастных особенностей школьников.

В частности преподавателям, повышающим квалификацию учителей, важно затрагивать темы, касающиеся современных образовательных технологий. Именно их применение и учет психологических особенностей школьников позволит повысить учебную мотивацию и соответственно преодолеть сопротивление процессу обучения. Среди современных образовательных технологий можно отметить технологии исследовательской и проектной деятельности, которые помогут учащимся исследовать наиболее интересный вопрос в науке. Причем рекомендуется сделать акцент именно на коллективных исследованиях и проектах, которые способствуют сплочению детских групп. Следует обратить внимание учителей на применение текстов новой природы в образовательном процессе, которые могут вызвать интерес к детскому чтению. Важно обсудить различные активные и интерактивные технологии: экскурсионно-познавательные маршруты, мини геологические экспедиции, кинопедагогику и многие другие. Целесообразно обсудить с учителями необходимость обновления форм и методов работы с современными

школьниками, которые отличаются рассеянным вниманием, повышенной тревожностью и возбудимостью. Использование таких технологий позволит направить энергию обучающегося не в агрессивные действия, а в продуктивную активность.

В институте разработаны и активно реализуются курсы повышения квалификации (далее – КПК), способствующие подготовке учителей к вторичной профилактике агрессии обучающихся. Так, в рамках курсов «Современные психолого-педагогические технологии работы с семьей» учителя осваивают методы работы с различными семьями (благополучными, неблагополучными, девиантными). Напомним, что грамотное выстраивание взаимодействия школы с семьей позволит предупредить развитие конфликтных ситуаций, провоцирующих агрессивное поведение, как школьников, так и их родителей. На курсах «Психология безопасного поведения обучающихся» рассматриваются вопросы, связанные с рискованным поведением обучающихся, медиабезопасностью, защитой от агрессивных воздействий окружающих и профилактики самоагрессии, авиатального поведения.

Вторичная профилактика агрессивного поведения предполагает работу с детьми, демонстрирующими отдельные виды агрессии, но не проявляющими явную жесткость по отношению к другим. Здесь актуализируются вопросы деятельности классного руководителя, специалистов службы сопровождения (педагогов-психологов, социальных педагогов, тьюторов).

Подготовка педагогов к третичной профилактике предполагает раскрытие вопросов, связанных со случаями демонстрации явной агрессии: физической, вербальной, аутоагрессии (суицидальных действий). В содержание данных курсов включаются вопросы выявления агрессии и аутоагрессии, ее профилактики и

коррекции. В рамках этих тем обсуждаются технологии профилактики буллинга, различные программы против насилия в школе. Чаще всего на данные курсы направляются педагоги-психологи и социальные педагоги. Хотя отметим, что рассматриваемый вопрос актуален для всех педагогов школы, особенно классных руководителей. При этом представленные курсы востребованы и читаются для педагогов дошкольных образовательных организаций. Если речь идет о профилактических мероприятиях в аспекте нарастания агрессивности, то лучше ее во время корректировать, начиная с дошкольного возраста.

В последнее время в практике повышения квалификации практикуется опыт обучения школьных команд. Школьные команды включают руководителя образовательной организации, педагогов и специалистов службы сопровождения. Чаще всего это команды из 5 человек, в отдельных случаях обучаются полные педагогические коллективы конкретных школ. Данное обучение считаем наиболее эффективным, так как взаимодействие внутри педагогического коллектива и его сплоченность будут способствовать выстраиванию наиболее эффективной работы по профилактике агрессивного поведения обучающихся.

Осуществляя подготовку педагогов к профилактике агрессивного поведения обучающихся, преподавателю важно использовать различные активные формы работы со слушателями. Иными словами, целесообразно применять современные образовательные технологии. В частности в указанных курсах преподаватели применяют такие технологии, как кинопедагогика, кейс-технологии, дискуссия, тренинги, современные средства визуализации информации. Тем самым слушатели осваивают материал в деятельностных формах, что способствует его наибольшему практическому ее усвоению. Отметим, что по завершении курсов педагоги получают уникальный набор техник (авторские презентации, ориентированные на работу с различными участниками образовательных отношений, видеоролики по теме, электронные издания и программы сопровождения обучающихся). Это позволяет сэкономить время педагогов на подготовке к реализации профилактических мероприятий.

Вместе с тем, повышая квалификацию педагогов, необходимо ориентировать их на обновление знаний по вопросам профилактики агрессивного поведения учащихся. В частности слушателям предлагаются информационные порталы (сайты, группы в социальных сетях), посвященные вопросам профилактики агрессивного поведения.

Это психологические сайты: <https://pomosc hryadom.ru>, <https://твоятерриторияонлайн>, <http://травлинет.рф>), сайты по медиабезопасности: <http://персональныеданные.дети>, <http://ligainternet.ru/>, <http://62ru.ru/>. Данные источники обновляются и содержат актуальную информацию для профилактики различных форм девиации. Кроме того, необходимо обратить внимание учителей на российскую электронную школу (<https://resh.edu.ru/>). Это цифровой курс уроков от лучших педагогов страны. В частности учебные предметы «Основы безопасности жизнедеятельности» и «Обществознание» содержат вопросы, связанные с социальными отношениями, современными рисками и основами безопасного поведения в агрессивной среде. Тем самым преподавателю важно показать слушателям межпредметность данного вопроса и возможность его рассмотрения с различными педагогами (учителями ОБЖ, обществознания, информатики и др.).

Таким образом, подготовка педагогов к осуществлению профилактики агрессивного поведения обучающихся в школах должна грамотно выстраиваться в системе дополнительного профессионального образования. Она основывается на современных отечественных и зарубежных разработках в области психолого-педагогической науки. Повышение квалификации педагогов в аспекте профилактики агрессивного поведения школьников необходимо ориентировать на разнородный педагогический коллектив (в зависимости от преподаваемого учебного предмета).

Важно мотивировать педагогов на взаимодействие внутри образовательной организации с коллегами, обучающимися и их родителями. Преподаватель может делать акценты на тех или иных деятельности и методах работы, в зависимости от категории педагогического работника, в части выстраи-

вания профилактики. Важно отметить, что основы предупреждения агрессивного поведения обучающихся строятся на конструктивном педагогическом общении.

Профессиональные стандарты и социальные вызовы ориентируют усилить направленность деятельности учителя на превентивную работу в аспекте агрессивного поведения обучающихся. Вместе с тем часть педагогов не готовы к такой деятельности в своей работе. Необходимо повышать профессиональную психолого-педагогическую компетентность, в первую очередь учителей, в вопросах предупреждения проявления агрессии в школах.

Система дополнительного профессионального образования должна обеспечить подготовку педагогов в данном направлении. Представленные в статье рекомендации для преподавателей институтов повышения квалификации учителей могут использоваться на курсах повышения квалификации педагогов. Описанный опыт Челябинского института переподготовки и повышения квалификации педагогических работников в подготовке учителей к профилактике агрессии в школах продолжает накапливаться и уточняться в зависимости от вызовов времени и потребностей педагогов.

Библиографический список:

1. Terzian M. A. Preventing aggressive behavior and drug use in elementary school: Six family-oriented programs / M. A. Terzian, M. W. Fraser / *Aggression and Violent Behavior*, 2005, Volume 10, Issue 4, pp. 407–435.

2. Espelage D. L. et al. The impact of a middle school program to reduce aggression, victimization, and sexual violence / D. L. Espelage et al. / *Journal of Adolescent Health*, 2013. T. 53, No. 2, pp. 180–186.

3. Schick A., Cierpka M. Risk factors and prevention of aggressive behavior in children and adolescents / A. Schick, M. Cierpka / *Journal for Educational Research Online / Journal für Bildungsforschung Online*, 2016, T. 8, No. 1, pp. 90–109.

4. Orpinas P., Horne A. M., Project M. V. P. A teacher-focused approach to prevent and reduce students' aggressive behavior: The GREAT Teacher Program / P. Orpinas, A. M. Horne, M. V. P. Project /

American journal of preventive medicine, 2004, T. 26, No. 1, pp. 29–38.

5. Андриюшина Л. О. Психологическая профилактика агрессивного поведения школьников-подростков : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / Л. О. Андриюшина. – Тверь, 2003 – 202 с.

6. Базихова М. Г. Педагогические условия профилактики агрессивного поведения младших школьников средствами народного искусства : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М. Г. Базихова. – Махачкала, 2011.– 156 с.

7. Травина С. А. Взаимодействие психолога и учителя в профилактике агрессивного поведения младших школьников : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / С. А. Травина. – М., 2006. – 212 с.

8. Токарь И. Е. Гендерный подход в профилактике агрессивного поведения младших школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / И. Е. Токарь. – М., 2009. – 155 с.

References:

1. Terzian M. A., Fraser M. W. *Preventing aggressive behavior and drug use in elementary school: Six family-oriented programs*, *Aggression and Violent Behavior*, 2005, Vol. 10, No. 4, pp. 407–435.

2. Espelage D. L. et al. The impact of a middle school program to reduce aggression, victimization, and sexual violence, *Journal of Adolescent Health*, 2013, Vol. 53, No. 2, pp. 180–186.

3. Schick A., Cierpka M. Risk factors and prevention of aggressive behavior in children and adolescents, *Journal for Educational Research Online, Journal für Bildungsforschung Online*, 2016, Vol. 8, No. 1, pp. 90–109.

4. Orpinas P., Horne A. M., Project M. V. P. A teacher-focused approach to prevent and reduce students' aggressive behavior: The GREAT Teacher Program, *American journal of preventive medicine*, 2004, Vol. 26, No. 1, pp. 29–38.

5. Andryushina L. O. *Psychological prevention of aggressive behavior of adolescent students: dis. cand. of psychol. sci.* [Психологическая профилактика агрессивного поведения школьников-подростков: дис. ... канд. психол. наук], 2003. 202 p.

6. Bazikhova M. G. *Pedagogical conditions for the prevention of aggressive behavior of younger students by means of folk art: dis. cand. of ped. sci.* [Педагогические условия профилактики агрессивного поведения младших школьников]

sredstvami narodnogo iskusstva: dis. kand. ped. nauk], 2011. 156 p.

7. Travin S. A. *The interaction of a psychologist and a teacher in the prevention of aggressive behavior of younger schoolchildren: dis. cand. of psychol. sci.* [Vzaimodejstvie psihologa i uchitelya v profilaktike agressivnogo povedeniya mladshih

shkol'nikov: dis. ... kand. psihol. nauk], Moscow, 2006. 212 p.

8. Tokar I. Ye. *Gender approach in the prevention of aggressive behavior of younger students: dis. cand. of ped. sci.* [Gendernyj podhod v profilaktike agressivnogo povedeniya mladshih shkol'nikov: dis. kand. ped. nauk], Moscow, 2009. 155 p.

УДК 378.091.398

Подготовка учителей информатики к реализации междисциплинарности в урочной и внеурочной работе

М. Б. Лебедева, М. А. Горюнова

Training of computer science teachers for interdisciplinarity implementation in curricular and extracurricular activities

M. B. Lebedeva, M. A. Goryunova

Аннотация. Актуальность исследований междисциплинарности связана с интеграционными процессами, которые происходят во всех областях человеческого знания.

В статье представлена система подготовки учителей в учреждениях дополнительного профессионального образования (ДПО) к реализации междисциплинарности в образовательном процессе, показана роль традиционных форм подготовки (лекции, практические занятия) и практических форм: посещение образовательных организаций, участие в семинарах и конференциях, профессиональных конкурсах.

Обоснована необходимость подготовки учителей в ДПО к использованию мобильных устройств и технологий в обучении, к реализации дистанционных образовательных технологий в учебном процессе.

Описанные подходы к подготовке учителей информатики важны и актуальны в условиях перехода к цифровой экономике и создания в России цифровой образовательной среды и могут быть перенесены на другие предметные области.

Abstract. The relevance of the research of interdisciplinarity is associated with the integration processes of all areas of human knowledge.

The article defines the pedagogical essence of interdisciplinarity, describes the features of the concepts "interdisciplinary communication", "meta-subject", "interdisciplinarity".

The system of training teachers in institutions of additional professional education for the implementation of interdisciplinarity in the educational process is presented, the role of traditional forms of training (lectures, practical classes) and practical forms: visiting educational organizations, par-

ticipation in seminars and conferences, professional competitions.

It justifies the need to train teachers in the additional professional training to use mobile devices and distance learning technologies in the educational process.

The approaches described to training of informatics teachers are important and relevant in the context of the transition to a digital economy and the creation of a digital educational environment in Russia and can be transferred to other subject areas.

Ключевые слова: подготовка учителей к реализации междисциплинарности в системе дополнительного профессионального образования, метапредметный подход, информатика, дистанционные образовательные технологии, формальное и неформальное повышение квалификации учителей.

Keywords: training teachers for interdisciplinarity implementation in the teacher development system, metasubject approach, computer science, distance learning technologies, formal and non-formal advanced training of teachers

Одной из ведущих тенденций в науке второй половины XX века, и в особенности в начале XXI века, является стремление к синтезу знания, полученного в рамках отдельных научных дисциплин, стремление к междисциплинарности, суть которой в интегративном характере современного этапа научного познания. По мнению исследователей, междисциплинарные знания включают в себя методологию и терминологию более чем одной научной дисциплины при рассмотрении определенной темы, проблемы или явления [1; 2].

В контексте современных подходов многие ученые связывают междисциплинарность с практикоориентированностью, с нацеленностью на решение конкретных жизненных задач [3].

Понятие междисциплинарности начинает активно проникать в систему образования, значимость междисциплинарности в образовании возрастает в условиях перехода к цифровой экономике. Актуальность педагогических исследований в области междисциплинарности объясняется следующими причинами.

– В школе по-прежнему изучаются различные учебные предметы, которые для учащихся остаются изолированными друг от друга, и это во многом связано с тем, что учителя не всегда реализуют междисциплинарность в образовательном процессе.

– Пока достаточно мало педагогических исследований посвящено реализации междисциплинарности (интеграции межпредметности и метапредметности) в системе общего образования, а в системе ДПО учителей не уделяется внимание педагогическим и методическим аспектам ее реализации.

О междисциплинарности в системе образования говорилось всегда, однако раньше акценты были расставлены иначе. Ученые-педагоги всегда указывали на необходимость реализации межпредметных связей, которые были ориентированы в основном на содержание обучения, предполагали использование одной терминологии в разных предметах, сходную трактовку понятий, временную согласованность в изучении тем, опору на имеющиеся знания из одной предметной области при изучении другой [4, 5], но понятие «межпредметность» не было напрямую связано с проблемой формирования универсальных умений, важных для всех предметных областей.

Понятие междисциплинарности в образовании раньше относилось преимущественно к высшей школе. В частности Л. В. Редин и В. Г. Иванов, исследуя проблемы высшего образования, отмечают, что в основе междисциплинарности образовательного процесса находится не противопоставление отдельных научных дисциплин, а их взаимопроникновение и взаимовосполнение содержания, мето-

дов и т. п., и подчеркивают, что междисциплинарность – это не отображение отдельной наукой своего предмета, метода, а включение знания о предметах и методах каждой науки в едино-целостную научную картину мира [6]. В исследованиях данных авторов важно обратить внимание на знания о предметах и методах, на которых они делают акцент.

Применительно к системе среднего образования проблему исследовала Т. Г. Браже, она в своих работах отмечает, что междисциплинарность – это прежде всего интеграция знаний из разных предметных областей, которая в конечном счете должна способствовать воссоединению целостности мировосприятия – единства мира и человека, живущего в нем и его познающего, единства земли и космоса, единства вселенной [7].

Отмечая важный вклад данного автора в формирование понятия «междисциплинарность», отметим, что акцент в ее исследованиях все же делается на содержательный аспект (на реализацию межпредметных связей), в стороне же остается процессуальный аспект (универсальные умения).

Опираясь на имеющиеся исследования, авторы статьи считают, что междисциплинарность в обучении по отношению к школьному образованию стоит рассматривать сегодня шире, чем только реализацию межпредметных связей и метапредметного подхода (он ориентирован на формирование универсальных учебных действий, т. е. развитие таких метаумений, которые являются общими для разных предметных областей, например, умение поставить цель, спрогнозировать результат, найти нужную информацию, оценить ее достоверность и правильность, сделать выводы и обобщения и т. д.), большое внимание нужно уделять методологическому и процессуальному аспектам ее реализации.

Междисциплинарность в обучении предполагает интеграцию межпредметных связей и метапредметного подхода в обучении.

Именно интеграция обеспечивает методологический аспект междисциплинарности в современном школьном образовании, при этом междисциплинарность – это не просто сумма межпредметности и метапредметности, это понятие большего объема. На основе анализа сущности понятия «междисциплинар-

ность» в ходе исследования были выделены следующие ведущие принципы, которые определяют наши подходы к подготовке учителей информатики в системе дополнительного профессионального образования к ее реализации:

1. Анализ профессиональных затруднений педагогов с целью определения конкретного содержания и методики их подготовки в системе ДПО.

2. Вычленение ключевых направлений и тенденций развития междисциплинарности в современном информационном обществе на основе анализа литературы и интернет-ресурсов и оперативное обновление содержания обучения по этим направлениям. Обязательный учет специфики предметной области «информатика» при вычленении тенденций.

3. Выявление передового педагогического опыта в области междисциплинарности и его трансляция в систему подготовки учителей.

4. Подготовка учителей к реализации междисциплинарности через междисциплинарность в их обучении (как при повышении квалификации, так и в процессе профессиональной переподготовки), иными словами учет специфики обучения взрослых, которые сами учат.

Раскроем данные принципы более подробно.

Для понимания исходной ситуации с профессиональными затруднениями в реализации междисциплинарности нами было проведено анкетирование учителей информатики Ленинградской области, проанализированы технологические карты уроков, подготовленные учителями, изучены визитные карточки учебных проектов, реализуемых в школах.

Наше исследование показало, что многие учителя не различают четко сущность понятий межпредметные связи и метапредметный подход (около 70% учителей испытали затруднение в объяснении разницы понятий).

В процессе обучения учителя не всегда уделяется должное внимание реализации межпредметных связей информатики и математики, информатики и физики.

На уроках учителя не всегда ставят цель формирования универсальных учебных действия и формулируют ее на понятном для

обучающихся языке (какие именно общие умения будут сформированы или развиты, почему эти умения являются важными и где они будут востребованы).

При организации проектной деятельности слабо используются возможности междисциплинарного подхода, чаще реализуются предметные проекты.

Медленно входят в практику учителя новые педагогические технологии, использующие преимущества современных ИКТ с позиции организации деятельности учащихся и междисциплинарности содержания, например, «смешанное обучение». До сих пор многие учителя отдают предпочтение традиционному предметному уроку, построенному в логике «проверка усвоения материала предыдущего урока, объяснение преподавателем нового материала, закрепление», инновационные модели уроков реализуются редко.

Недостаточно оценена педагогами роль рефлексии на разных этапах урока для осмысления и принятия учениками достигнутых результатов с предметной и метапредметной точек зрения.

При создании образовательной среды в предметной области «информатика» учителя не всегда в должной мере используют возможности современных информационных технологий, редко для представления учебных и методических материалов создаются собственные сайты и блоги, недостаточно эффективно реализуются возможности дистанционных образовательных технологий; в учебном процессе пока очень редко применяются мобильные устройства и технологии.

Таким образом, в ходе констатирующего эксперимента были выявлены «болевы точки», которые впоследствии были учтены при формировании содержания обучения педагогов.

При анализе специфики реализации междисциплинарности в современном обществе и в предметной области информатика была зафиксирована ее двойственная функция. С одной стороны, информатика имеет тесные связи с математикой и физикой. С другой стороны, играет важную роль в формировании различных универсальных учебных действий (особенно познавательных и коммуникативных), которые представляют собой систему

способов познания окружающего мира, построения самостоятельного процесса поиска, исследования и совокупность операций по обработке, систематизации, обобщению и использованию полученной информации. Поэтому информатика – это тот особый учебный предмет, где междисциплинарность должна быть реализована в первую очередь.

Анализ мирового опыта показывает, что в настоящее время междисциплинарность в образовании реализуется на новом уровне через развитие STEM и STEAM-образования. В переводе с английского (S – science, T – technology, E – engineering, A – art и M – mathematics) – это будет звучать как естественные науки, технология, инженерное искусство, творчество, математика, которые изучаются и рассматриваются во взаимосвязи и интеграции. Обратим внимание, что сначала появилось STEM-образование, которое постепенно стало включать в себя еще и гуманитарные составляющие, т. е. STEAM-образования [8].

Поскольку информатика в своем прикладном аспекте тесно связана с решением задач из разных предметных областей и формирует базовые умения в области построения алгоритмов, моделирования, программирования, то учителя информатики оказались одними из первых, кто начал осваивать образовательную робототехнику, 3D-моделирование и другие современные направления, связанные с развитием цифрового общества.

Авторы учебников информатики уже включают знакомство с этими направлениями в основную программу предмета [9; 10], но для изучения столь объемного материала, конечно, недостаточно только времени уроков в рамках базового учебного плана.

Поэтому в учебных заведениях Ленинградской области, как и других регионов РФ, робототехника, 3D-моделирование активно осваиваются и в урочной, и во внеурочной работе, т. е. целенаправленно осуществляется переход к STEM- и STEAM-образованию.

Анализ передового педагогического опыта включал изучение международных и российских инновационных педагогических практик, систематизацию накопленного материала и представление его в открытой образовательной среде института и кафедры. Опира-

ясь на ведущие исследования, описывающие особенности обучения взрослых, авторы считают, что самое важное учить учителей так, как потом должны будут учить они, то есть создавать адекватную среду обучения, опираться на их практический опыт и профессиональные затруднения, максимально ориентироваться на решение конкретных педагогических и методических задач, реализовывать в обучении междисциплинарность через интеграцию знаний по педагогике, психологии, предметной методике.

На основании данных констатирующего эксперимента был сделан вывод о том, что подготовить учителей к реализации междисциплинарности можно, если:

- создать адекватную цифровую образовательную среду обучения педагогов;
- сформировать содержательные модули, ориентируясь на формируемые профессиональные компетенции;
- организовать процесс подготовки учителей с использованием разных форм, методов и технологий обучения.

В процессе исследования большое внимание уделялось нами проектированию и развитию на кафедре математики, информатики и ИКТ насыщенной цифровой образовательной среды (ЦОС), максимально обеспечивающей запросы и потребности учителей.

Создание и постоянное совершенствование кафедральной ЦОС – важный аспект в реализации междисциплинарности в ДПО. Обычно если сам учитель учится в открытой, насыщенной и разнообразной ЦОС, он потом более активно использует возможности новой образовательной среды в своей педагогической деятельности. Формирование цифровой образовательной среды кафедры и ее постоянное насыщение и развитие – это важный путь к профессиональному росту преподавателей кафедры. Представление своих наработок в сети требует тщательного отбора содержания, структурирования материалов и их систематизации, обеспечивает обмен опытом и единый подход к обучению учителей всеми преподавателями кафедры.

Цифровая образовательная среда, созданная на кафедре, включает следующую систему цифровых ресурсов:

- сайты и блоги по разным направлениям работы, ведущий блог: Информатики Ленин-

градской области (<http://informlo.blogspot.com>);

– материалы для дистанционной поддержки обучения на сайте дистанционного обучения института (<http://ict.loiro.ru>, категория – Кафедра математики, информатики и ИКТ);

– образовательный портал ХОР (<http://portal.loiro.ru>).

Для поддержки учителей создаются такие цифровые ресурсы, которые помогают им детально познакомиться с опытом других педагогов и представить свой собственный опыт. Это сайты или блоги, которые выполняют роль коллективного интернет-портфолио, т. е. не только предоставляют слушателю базовую исходную информацию по образовательной проблеме (модулю учебной программы), но и включают в себя практические разработки самих учителей.

В составе ЦОС важное место занимают ссылки с аннотациями на ресурсы, которые позволяют учителям в дополнение к формальному осуществлять неформальное повышение квалификации, это прежде всего массовые открытые онлайн-курсы (МООК) [11]. Универсариум (<https://universarium.org>), Лекториум (<https://www.lektorium.tv>), Степик (<https://welcome.stepik.org/ru>), а также сайты различных образовательных сообществ, например, Образовательная Галактика, а также образовательные платформы, которые можно использовать в работе с учащимися (Российская электронная школа, Мобильное электронное образование, Московская электронная школа и др.).

При определении содержания обучения в подготовке учителей к реализации междисциплинарности мы опирались на модульный подход. Модули в нашем понимании – это содержательные элементы программы обучения, ориентированные на формирование и развитие конкретных профессиональных компетенций учителя: способность и готовность спроектировать урок, организовать проектную и исследовательскую деятельность, внеурочную работу, создать адекватную целям и задачам обучения образовательную среду. Значимость модульного подхода в том, что упрощается процедура обновления содержания, устаревшие модули можно оперативно изымать из программы и замещать

новыми, соответствующие текущим требованиям.

В программу подготовки учителей информатики на данном этапе включены следующие модули и их элементы.

1. Современный урок информатики:

– Педагогические и психологические требования к уроку.

– Инновационные модели уроков (урок со сменой рабочих зон, перевернутый урок, урок вне стен класса и др.).

– Реализация смешанного обучения на уроке (использование цифровых образовательных ресурсов и дистанционных образовательных технологий).

– Мобильные устройства и технологии на уроке, подход BYOD (bring your own device – принеси на урок свое собственное мобильное устройство) при организации современного урока.

– Способы реализации межпредметных связей на современном уроке (интеграция знаний по математике и информатике, информатике и физике).

– Формирующее оценивание на современном уроке (критерии оценивание, вовлечение учащихся в процесс оценивания, компьютерные инструменты оценивания).

2. Проектная и исследовательская деятельность в курсе информатики:

– Специфика проектной и исследовательской деятельности на современном этапе, stem- и steam-образование: мировой и российский опыт.

– Продукты проектной и исследовательской деятельности на современном этапе (роботы, 3D-модели, сайты и блоги).

– Представление хода и результатов проектной деятельности.

3. Внеурочная работа по информатике:

– Обеспечение участия учащихся в конкурсах и олимпиадах (очных и дистанционных), методика подготовки к конкурсам и олимпиадам.

– Работа кружков и факультативов в школе (актуальная тематика, технологические подходы).

– Междисциплинарные недели в современной школе.

4. Создание цифровой образовательной среды (ЦОС) учителя информатики:

– ЦОС современного учителя: что это такое и как ее создавать.

– Цифровые образовательные ресурсы, на которые нужно опираться (образовательные платформы, массовые открытые онлайн курсы, полезные цифровые ресурсы).

– Инструментальные системы для создания методических и дидактических материалов, для реализации контроля и рефлексии.

При анализе ведущих тенденций развития междисциплинарности на современном этапе с учетом необходимости формирования новых содержательных модулей подготовки учителей информатики были выделены еще два важных перспективных содержательных компонента:

– дополненная реальность и ее использование в образовании;

– мнемотехники при работе с большими объемами информации.

В последние годы дополненная реальность начинает активно использоваться в системе образования. Важность работ в области дополненной реальности зафиксирована в программе создания цифровой экономики в России. Ее широкое применение работает на улучшение наглядности в обучении, решение проблем визуализации учебного материала с учетом возможностей современных цифровых технологий.

Для учителей информатики изучение дополненной реальности важно с двух позиций: процессуально – это инструмент совершенствования образовательного процесса, содержательно – это одно из направлений развития современного программного обеспечения. Кроме того, практически все инструменты дополненной реальности требуют использования мобильных устройств и технологий, а это важное направление совершенствования методики преподавания в современном мире. Разработки, выполненные с использованием дополненной реальности, могут стать в перспективе продуктами проектной деятельности учащихся.

Мнемотехнические приемы работы с информацией сегодня – это то метапредметное знание, которое важно для любой предметной области, те универсальные метапредметные умения, которые важны для любого человека в современном информационном обществе.

Владение мнемотехническими приемами очень важно для современных обучающихся, так как, по мнению психологов, они имеют небольшой объем оперативной памяти, не склонны к запоминанию информации, а в большей мере ориентированы на ее поиск в сети, не знают приемов запоминания информации [12].

В нашей практике уже происходит знакомство учителей с приемами мнемотехники с тем, чтобы они в последующем могли изучать мнемотехнические приемы в курсе информатики и активно использовать их для активизации образовательного процесса. Обычно изучаются следующие приемы: цифробуквенный код, ассоциации, метод римской комнаты и др. Но эта работа на кафедре только началась, она является очень перспективной на ближайшее время.

Процессуально подготовка учителей информатики включает как традиционные подходы к обучению (лекции и практические занятия), так и подходы, связанные с изучением опыта работы передовых учебных заведений Санкт-Петербурга и Ленинградской области через выездные занятия, стажировки, участие слушателей в семинарах и конференциях, в конкурсах по разным направлениям работы учителей.

Для реализации практической направленности в подготовке учителей создана база данных учебных заведений Санкт-Петербурга и Ленинградской области, на базе которых происходит знакомство с реальными новаторскими педагогическими практиками.

В системе работы со слушателями очень важную роль играют и такие формы неформального повышения квалификации, как участие в семинарах, конференциях и конкурсах.

В Ленинградском областном институте развития образования ежегодно проводится конференция «Региональная образовательная информационная среда» (РОИС). Основные задачи конференции – это обобщение регионального опыта создания и развития цифровой образовательной среды и изучение опыта других регионов. Конференция обычно включает два этапа: дистанционный (серия вебинаров) и очный. Для ведения вебинаров приглашаются лучшие специалисты в России как в области создания образовательной среды,

так и в различных аспектах преподавания информатики.

На очных мероприятиях конференции проводятся общее пленарное обсуждение проблем развития образования и серия мастер-классов для представления актуального, самого передового опыта.

Ежегодно в ЛОИРО проводятся конкурсы для учителей, Ярмарки инноваций. На конкурсах могут оцениваться методические разработки, электронные образовательные ресурсы, проведенные для учащихся учебные проекты и др.

На ярмарках представляются передовые педагогические практики.

Роль конкурсов и ярмарок в подготовке учителей к реализации междисциплинарности велика, потому что учителя ориентированы на выбор междисциплинарных тем своих проектов, на создание междисциплинарных критериев оценивания ученических работ, на вовлечение учащихся в коллективную работу и процедуру оценивания своих и чужих работ. С нашей точки зрения, подготовка учителей к использованию формирующего оценивания в педагогической деятельности также важный аспект междисциплинарности.

Результаты нашей работы показали, что для обеспечения результативности подготовки учителей информатики в системе дополнительного профессионального образования к реализации междисциплинарности необходимо соблюдать следующие условия:

1. Создать и постоянно поддерживать в системе ДПО педагогов адекватную, разнообразную, многоуровневую, насыщенную цифровую образовательную среду, которая включает материалы с обоснованием сущности междисциплинарности, а также описание педагогических практик самих учителей, уже реализующих междисциплинарность в своей работе.

2. Обеспечивать максимальную практическую направленность обучения в процессе повышения квалификации или профессиональной переподготовки с представлением опыта работы педагогов региона и страны в указанном направлении через работу стажировочных площадок; проведение мастер-классов, посещение передовых учебных заведений и знакомство с инновационными педа-

гогическими практиками на Ярмарках инноваций.

3. Ориентировать педагогов на развитие своей цифровой компетентности через использование в учебном процессе не столько стационарных компьютеров, но и мобильных устройств и технологий, дистанционных образовательных технологий, существующих цифровых образовательных ресурсов.

4. Обеспечивать постоянное профессиональное развитие самих преподавателей кафедры, их формальное и неформальное повышение квалификации в различных направлениях посредством обмена передовым педагогическим опытом (взаимное посещение занятий) и представления разработок в цифровой образовательной среде кафедры.

5. Постоянно определять новые направления работы кафедры, связанные с развитием междисциплинарности в современном информационном обществе.

Важно также подчеркнуть, что сформулированные выше условия являются во многом общими для разных содержательных компонентов подготовки учителей не только информатики, но и других предметов, не только подготовки к реализации междисциплинарности, но и для формирования и развития разнообразных профессиональных компетенций современного учителя. Подводя общий итог, можно сделать следующие выводы о решении задач, поставленных в начале статьи:

– На основе анализа профессиональных затруднений педагогов и выделенных ключевых направлений и тенденций развития междисциплинарности определены модули, которые необходимо включить в систему их подготовки в ДПО.

– Созданы и апробированы в учебном процессе цифровые образовательные ресурсы для дистанционной поддержки обучения педагогов в системе ДПО с представлением передового педагогического опыта в реализации междисциплинарности.

– Обоснована необходимость сочетания традиционного обучения и обучения с использованием ДОТ в подготовке учителей, важность сочетания теоретического обучения и практического знакомства с инновационными педагогическими практиками на конференциях, семинарах, конкурсах и форумах.

Библиографический список:

1. Мирский Э. М. Междисциплинарные исследования / Э. М. Мирский // Новая философская энциклопедия. – М. : Мысль, 2001. – 304 с.

2. Проективный философский словарь: Новые термины и понятия [Электронный ресурс] / под ред. Г. Л. Тульчинского, М. Н. Эпштейна. – Режим доступа: <http://hpsy.ru/public/x3025.htm> (дата обращения: 15.10.2018).

3. Бушковская Е. А. Междисциплинарная интеграция как феномен философии и стратегия обучения [Электронный ресурс] / Е. А. Бушковская // Молодой ученый. – 2009. – № 5. – С. 178–182. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/5/297/> (дата обращения: 06.09.2018).

4. Максимова В. Н. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе / В. Н. Максимова. – Л., 1984. – 192 с.

5. Усова А. В. Межпредметные связи в преподавании основ наук в школе / А. В. Усова. – Челябинск, 1995. – 16 с.

6. Редин Л. В. Междисциплинарность в образовании: проектирование образовательных программ [Электронный ресурс] / Л. В. Редин, В. Г. Иванов // Инженерное образование. – 2016. – № 20. – Режим доступа: http://aeer.ru/files/io/m20/art_14.pdf (дата обращения: 16.10.2018).

7. Браже Т. Т. Интеграция предметов в современной школе / Т. Т. Браже // Литература в школе. – 1996. – № 5. – С. 150–154.

8. Перро Т. Время STEM подошло к концу, теперь IT-компаниям нужны STEAM-специалисты [Электронный ресурс] / Т. Перро. – Режим доступа: <https://itc.ua/blogs/tom-perro-vremya-stem-podoshlo-k-kontsu-teper-it-kompaniyam-nuzhnyi-steam-spetsialisty/> (дата обращения: 18.10.2018).

9. Босова Л. Л. Информатика : учебник. 8 класс / Л. Л. Босова, А. Ю. Босова. – М. : Бинум, 2016. – 160 с.

10. Поляков К. Ю., Еремин Е. А. Информатика : учебник. 8 класс / К. Ю. Поляков, Е. А. Еремин. – М. : Бинум, 2017. – 256 с.

11. Лебедева М. Б. Дистанционные образовательные технологии в системе повышения квалификации педагогов: возможности, риски, достижения, проблемы / М. Б. Лебедева // VIII Международная научно-практическая конференция «Электронная Казань, 2016». – Казань, 2016. – С. 371–376.

12. Мнемотехнические приемы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://4brain.ru/memory/mnemotekniki.php> (дата обращения: 18.10.2018).

References:

1. Mirsky E. M. *Interdisciplinary Studies* [Mezhdisciplinarnye issledovaniya], New Philosophical Encyclopedia, 2001. 304 p.

2. *Projective Philosophical Dictionary: New Terms and Concepts* [Proektivnyj filosofskij slovar': Novye terminy i ponyatiya] [Web resource], Edited by G. L. Tulchinsky, M. N. Epstein, access mode: <http://hpsy.ru/public/x3025.htm> (accessed date: 10/15/2018).

3. Bushkovskaya E. A. *Interdisciplinary integration as a phenomenon of philosophy and learning strategy* [Mezhdisciplinarnaya integraciya kak fenomen filosofii i strategiya obucheniya] [Web resource], Scientist, 2009, pp. 178–182, access mode: <https://moluch.ru/archive/5/297/> (accessed date: 09/06/2018).

4. Maksimova V. N. *Interdisciplinary communication in the educational process* [Mezhpredmetnye svyazi v uchebno-vospitatel'nom processe], 1984. 192 p.

5. Usova A. V. *Interdisciplinary connections in teaching the fundamentals of science at school* [Mezhpredmetnye svyazi v prepodavanii osnov nauk v shkole], Chelyabinsk, 1995. 16 p.

6. Redin L. V., Ivanov V. G. *Interdisciplinarity in education: designing educational programs* [Mezhdisciplinarnost' v obrazovanii: proektirovanie obrazovatel'nyh programm] [Web resource], Engineering Education, 2016, No. 20, access mode: http://aeer.ru/files/io/m20/art_14.pdf (accessed date: 10/16/2018).

7. Brazhe T. T. *Integration of subjects in the modern school* [Integraciya predmetov v sovremennoj shkole], Literature at school, 1996, No. 5, pp. 150–154.

8. Perro T. *The time of STEM has come to an end, now IT companies need STEAM specialists* [Vremya STEM podoshlo k koncu, teper' IT-kompaniyam nuzhny STEAM-specialisty] [Web resource], access mode: <https://itc.ua/blogs/tom-perro-vremya-stem-podoshlo-k-kontsu-teper-it-kompaniyam-nuzhnyi-steam-spetsialisty/> (accessed date: 10/18/2018).

9. Bosova L. L., Bosova A. Yu. *Informatics. Textbook. 8th grade* [Informatika. Uchebnik. 8 klass], 2016. 160 p.

10. Polyakov K. Yu., Eremin E. A. *Informatics. Textbook. 8th grade* [Informatika. Uchebnik. 8 klass], 2017. 256 p.

11. Lebedeva M. B. *Remote educational technologies in the system of advanced training of teachers: opportunities, risks, achievements, problems* [Distancionnye obrazovatel'nye tekhnologii v sisteme povysheniya kvalifikacii pedagogov:

vozmozhnosti, riski, dostizheniya, problemy], VIII International Scientific and Practical Conference "Electronic Kazan, 2016", Kazan, 2016, p. 371–376.

12. *Mnemotechnical techniques* [Mnemotekhnicheskie priemy] [Web resource], access mode: <https://4brain.ru/memory/mnemotekhniki.php> (accessed date: 10/18/2018).

Сведения об авторах

КЕСПИКОВ Вадей Николаевич, доктор педагогических наук, доцент, ректор ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

ГУСЕВА Юлия Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры развития дополнительного образования детей и взрослых ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования», г. Санкт-Петербург.

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.

ЩЕРБАКОВ Андрей Викторович, кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник кафедры воспитания и дополнительного образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

СВАТАЛОВА Тамара Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры развития дошкольного образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

ЯКОВЛЕВА Галина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой развития дошкольного образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

ДЕВЯТОВА Ирина Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры начального образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

СУЙКОВА Ольга Александровна, кандидат педагогических наук, начальник центра сравнительной педагогики и инноваций ГБУ ДПО «Челябинский институт развития профессионального образования», г. Челябинск.

НАУМЕНКО Людмила Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

ЯКОВЛЕВА Надежда Олеговна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры», г. Краснодар.

СЕЛИВАНОВА Елена Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

ЛЕБЕДЕВА Маргарита Борисовна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры математики, информатики и ИКТ ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования», г. Санкт-Петербург.

ГОРЮНОВА Марина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой математики, информатики и ИКТ ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования», г. Санкт-Петербург.

Information about authors

KESPIKOV Vadey Nikolaevich, Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Rector of State Budgetary Institution of Additional Professional Education “Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators”, Chelyabinsk.

GUSEVA Yuliya Evgenievna, Candidate of Psychological Sciences, Docent, Associate Professor of Department of the Additional Education Development of Children and Adults of “Leningrad Regional Institute of Education Development”, Saint Petersburg.

VOLOBUYEVA Tatyana Borisovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Doctor of Philosophy, Docent, Corresponding Member of the International Academy of Pedagogical Education, Vice-Rector of Scientific and Pedagogical Work of Donetsk Regional Institute of Postgraduate Teacher Education, Ukraine, Donetsk.

SHCHERBAKOV Andrey Viktorovich, Candidate of Pedagogic Sciences, Docent, Senior Researcher of the Department of Additional Education of State Budgetary Institution of Additional Professional Education “Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators”, Chelyabinsk.

SVATALOVA Tamara Aleksandrovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor of the Department of Development of Preschool Education of State Budgetary Institution of Additional Professional Education “Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators”, Chelyabinsk.

YAKOVLEVA Galina Vladimirovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Head of the Department of Development of Preschool Education of State Budgetary Institution of Additional Professional Education “Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators”, Chelyabinsk.

DEVYATOVA Irina Evgenievna, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor of the Primary Education Department of State Budgetary Institution of Additional Professional Education “Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators”, Chelyabinsk.

SUYKOVA Olga Alexandrovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of Comparative Pedagogy and Innovation Center of State Budgetary Institution of Additional Professional Education “Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators”, Chelyabinsk.

NAUMENKO Lyudmila Sergeevna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of State Budgetary Institution of Additional Professional Education “Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators”, Chelyabinsk.

YAKOVLEVA Nadezhda Olegovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of “Krasnodar State Institute of Culture”, Krasnodar.

SELIVANOVA Elena Anatolievna, Candidate of Psychological Sciences, Docent, Associate Professor of Pedagogy and Psychology of State Budgetary Institution of Additional Professional Education “Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators”, Chelyabinsk.

LEBEDEVA Margarita Borisovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Professor of the Department of Mathematics, Informatics and ICT of “Leningrad Regional Institute of Education Development”, Saint Petersburg.

GORYUNOVA Marina Aleksandrovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Head of the Department of Mathematics, Informatics and ICT of “Leningrad Regional Institute of Education Development”, Saint Petersburg.

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 № ФС 77-71707 от 23 ноября 2017 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 [Электронный ресурс] // 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. Системный эффект в контексте реализации приоритетного национального проекта «Образование» / Д. Ф. Ильясов, О. А. Ильясова // 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 / Т. Ф. Берестова // 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 / Л. А. Бокерия // Тезисы докладов IV Всероссийского съезда сердечно-сосудистых хирургов. – М., 1998. – С. 5.

Пример оформления научной статьи

УДК 378.091.398

Функции преподавателя учреждения дополнительного профессионального образования в осуществлении популяризации научных знаний среди учителей общеобразовательных школ

Д. Ф. Ильясов, О. А. Ильясова

Educator's functions of additional professional education in the implementation of scientific knowledge popularization among teachers of educational schools

D. F. Ilyasov, O. A. Ilyasova

*Аннотация. Актуализируется проблема корректного использования учителем общеобразовательной организации научных знаний в своей практической педагогической деятельности. Анализируются факторы, которые мешают учителю эффективно и методически правильно опираться на теоретические и концептуальные обобщения педагогики и психологии. Обосновывается идея о необходимости популяризации научных педагогических и психологических знаний среде учителей в процессе прохождения ими курсового обучения в учреждении дополнительного профессионального образования. Выделены и охарактеризованы функции преподавателя учреждения дополнительного профессионального образования в осуществлении популяризаторской деятельности. Показаны их роль и значение в понимании учителем культурных контекстов научных знаний, в совершенствовании содержания школьного образования, модернизации средств и методов обучения. Обозначены и аргументированы условия, соблюдение которых позволит преподавателю учреждения дополнительного профессионального образования эффективно осуществлять функции популяризации научных знаний среди учителей. К числу таких условий отнесены: а) целесообразное обогащение учебного занятия со школьными учителями в институте научным содержанием; б) активное использование на учебных занятиях педагогических ситуаций и задач, решение которых предполагает привлечение научных знаний; в) использование на учебных занятиях живого, образного и эмоционально насыщенного языка; г) соблюдение научной этики и морали в части включения преподавателем научных знаний в содержание своего занятия... **(не менее 100 слов)!!!***

Abstract. The problem of the correct use of scientific knowledge in the practical teaching activities by teacher's educational organization is actualized. The factors that interfere with teacher effectively and methodically correct to rely on theoretical and conceptual generalization of pedagogy and psychology are analyzed. The idea of the need to popularize the scientific pedagogical and psychological knowledge among teachers in the process of passing their course of study in institution of additional professional education is substantiated. The function of the

teacher of additional professional education in the implementation of popularization activities is highlighted and characterized. The role and importance of cultural contexts of scientific knowledge in the understanding of teacher based on development of the content of school education, modernization of equipment and teaching methods are presented. The conditions which will allow educators of additional professional education to effectively perform the functions of popularization of scientific knowledge among teachers are argued. These conditions include: a) appropriate beneficitation of scientific content of training sessions of school teachers at the institute; b) active use of teaching situations and problems whose solution requires the involvement of scientific knowledge; c) use lively, imaginative and emotionally rich language; g) compliance with scientific ethics and morality in terms of scientific knowledge into the content of educator's lessons... **(не менее 100 слов)!!!**

Ключевые слова: педагог, общеобразовательное учреждение, самообучающаяся организация, обучение персонала, обучение на собственном опыте, системное мышление, обучение в группе, ментальные модели, технология "Hansei".

Keywords: teacher, institution of general education, self-training organization, personnel training, learning by doing, system thinking, group training, mental models, "Hansei" technology.

Существенное изменение приоритетов в области обучения и воспитания подрастающего поколения привело к повышению требований к уровню профессионализма педагогов. При этом обнаружилось, что традиционно осуществляемая в общеобразовательном учреждении методическая работа оказалась не вполне готовой решать задачи повышения квалификации педагогических кадров в новых условиях. Ее преимущественная направленность на «ометодичевание» образовательного процесса не вполне соответствует целевым установкам и курсу общеобразовательных учреждений на обеспечение современного качества общего образования...

Таблица 1

**Уровни сформированности исследовательской позиции
будущих учителей в режиме самообучающейся организации**

Группы	Уровни сформированности исследовательской позиции		
	низкий %	средний %	высокий %
Контрольные (44 чел. – 100%)	5,91	50	34,1
Экспериментальные (46 чел. – 100%)	2,2	3,7	80,44

Библиографический список:

1. Сенге П. Пятая дисциплина. Искусство и практика обучающейся организации / П. Сенге. – М. : Олимп-Бизнес, 2011. – 417 с.
2. Практика обучения действием / М. Педлер и др. ; под ред. О. С. Виханского. – М. : Гардарики, 2000. – 333 с.

3. Брейем Б. Дж. Создание самообучающейся организации / Б. Дж. Брейем. – СПб. : Нева, 2003. – 121 с.

4.

5.

References:

1. Senge P. *The Fifth Discipline: Art and Practice of Learning Organization* [Pyataya distsiplina. Iskusstvo i praktika obuchayushcheysya organizatsii], Moscow, 2011. 417 p.

2. Pedler M. *The Practice of Teaching by Doing* [Praktika obucheniya deystviem], Moscow, 2000. 333 p.

3. Braham B. J. *Creating of self-training organization* [Sozдание samoobuchayushcheysya organizatsii], St. Petersburg, 2003. 121 p.

4.

5.

Заявка на публикацию статьи

Каждая статья сопровождается заявкой, оформленной по приложенному образцу, в отдельном файле

1.	Ф. И. О.	
	Ф. И. О. (на англ. яз.)*	
2.	Ученое звание	
	Ученое звание (на англ. яз.)*	
3.	Ученая степень	
	Ученая степень (на англ. яз.)*	
4.	Место работы	
	Место работы (на англ. яз.)*	
5.	Должность	
	Должность (на англ. яз.)*	
6.	Индекс, рабочий адрес, телефон (мобильный телефон)	
7.	Почтовый адрес (с индексом), по которому будет выслан сборник (просьба указывать домашний адрес; если приводится адрес образовательного учреждения, укажите, пожалуйста, номер кабинета), электронный адрес	
8.	Название статьи	
	Название статьи (на англ. яз.)*	
9.	Количество страниц в статье	
10.	Аннотация на русском языке	
	Аннотация на английском языке*	
11.	Ключевые слова на русском языке	
	Ключевые слова на английском языке*	
12.	Раздел, в котором планируется размещение статьи	

* Английский считается международным языком для научных публикаций, поэтому информация в отмеченных полях должна быть приведена на английском языке.

Дополнение

Более подробно с оформлением текста статьи, списка используемой и цитируемой литературы вы можете ознакомиться 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 противоречит 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 № ФС 77-71707 от 23 ноября 2017 г., а также зарегистрированном в Международном центре в г. Париже (Франция) ISSN – номер: ISSN 2076-8907 (print).

2.6. При подаче статьи автора **Лицензиару** на рассмотрение на предмет ее публикации и представление на общественное обсуждение в режиме СМИ (как трансляции авторского материала автора общественности) считается, что автор ознакомлен с содержанием данного Договора и полностью согласен с ним, для чего автора дополнительно уведомляют о существовании данного лицензионного Договора по трем уровням:

- 1) на официальном сайте научно-теоретического журнала «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» в разделе «Лицензионный договор»;
- 2) в пригласительном письме для автора о возможности опубликовать материалы исследований автора в очередном из номеров научно-теоретического издания;
- 3) в приложении печатной версии журнала (указанной в оглавлении каждого из номеров научно-теоретического журнала).

2.7. **Лицензиат** обязуется соблюдать предусмотренные действующим законодательством авторские права, права **Лицензиара**, а также осуществлять их защиту и принимать все возможные меры для предупреждения нарушения авторских прав третьими лицами.

2.8. Территория, на которой допускается использование прав на статью/статьи автора, не ограничена.

2.9. **Лицензиар** также предоставляет **Лицензиату** право хранения и обработки следующих своих персональных данных без ограничения по сроку:

- фамилия, имя, отчество;
- дата рождения;
- сведения об образовании;
- сведения о месте работы и занимаемой должности;
- сведения о наличии опубликованной статьи/статей автора литературы, науки и искусства.

Персональные данные предоставляются для их хранения и обработки в различных базах данных и информационных системах, включения их в аналитические и статистические 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. Кеспииков