



НАУЧНОЕ
ОБЕСПЕЧЕНИЕ
СИСТЕМЫ
ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ
КАДРОВ

**Научно-теоретический журнал
1 (38) / 2019**

СОДЕРЖАНИЕ

Научные сообщения

- Жолован С. В.** От организационных структур институтов к проактивному развитию профессионального сообщества ... 5
- Ильясов Д.Ф., Науменко Л. С., Казаченок Ю. В.** Совершенствование деятельности методической службы в образовательной организации в условиях введения профессионального стандарта педагога 14
- Шингаев С. М.** Возможности внутрифирменного обучения в развитии эмоционального интеллекта педагогов 24

Гипотезы, дискуссии, размышления

- Мылова И. Б.** Элементы методологии современного образовательного менеджмента как основа организации повышения квалификации учителя 32
- Бояринов Д. А.** Непрерывное образование: проблема оценки и управления качеством учебного процесса 40
- Ильина А. В., Маковецкая Ю. Г.** Развитие методических компетенций педагогов, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями, в системе дополнительного профессионального образования 48
- Карабаева С. И.** Методическое сопровождение деятельности воспитателя по организации физического развития детей дошкольного возраста 57
- Деккерт Д. В.** Специфика образовательной среды организаций дополнительного профессионального образования МВД России 64
- Локтюшина Е. А.** «Английский язык делового общения» в структуре дополнительного профессионального образования 76

Исследования молодых ученых

- Скоряева Е. А., Тарасюк О. В.** Исследование потребности в повышении уровня управленческих компетенций руководителей и специалистов железнодорожного транспорта 83

Современная школа

- Духаева Л. Д.** Методика развития у учителей культуры концептуализации профессионального опыта в школе как самообучающейся организации 89
- Журавлева О. Н., Андреевская Т. П., Александрова С. В.** Входная диагностика профессиональных дефицитов в системе дополнительного профессионального образования педагогов (на примере оценивания уровня информационно-аналитической компетенции учителя истории) 97

- Сведения об авторах** 107
- Правила оформления статей** для публикации в научно-теоретическом журнале «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» 111
- Форма Лицензионного соглашения с авторами** научно-теоретического журнала «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» 119

Главный редактор

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

Зам. главного редактора

К. С. Буров, канд. пед. наук, доцент

Редакционный совет:

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

Редакционная коллегия:

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

Редакционно-издательская группа:

Н. О. Николов
А. О. Шарухина
А. Э. Санько
Н. А. Лазариди
М. В. Соглаева

Адрес редакции, издательства, типографии:

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

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

Свидетельство о регистрации

ПИ № ФС 77-71707 от 23.11.17
ISSN 2076-8907

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

Подписано в печать 29.03.2019

Дата выхода в свет: 16.04.2019

Формат 60×84 1/8. Усл. печ. л. 14,42
Тираж 150 экз. Заказ № 22

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
1 (38) / 2019

CHELYABINSK INSTITUTE
OF RETRAINING AND IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL SKILL
OF EDUCATORS

SCIENTIFIC SUPPORT
OF A SYSTEM OF ADVANCED TRAINING

Scientific and theoretical journal

Published since 2009

Publication frequency is 4 issues per year

No. 1 (38) 2019

CONTENTS

Scientific reports

Zholovan S. V. From organizational structures of institutions to the proactive development of the professional community 5

Ilyasov D. F., Naumenko L. S., Kazachenok Yu. V. Improvement of methodical service activity in the educational organization in the conditions of adoption of professional standard of teachers 14

Shingayev S. M. Possibilities of internal training in development of emotional intelligence of teachers 24

Hypotheses, discussion, reflection

Mylova I. B. Elements of the contemporary education management's methodology as an organizational basis of the teacher's professional skill improvement 32

Boyarinov D. A. Continuous education: the problem of evaluation and quality management of the educational process 40

Il'ina A. V., Makovetskaya Yu. G. Development of methodological competencies of teachers working with children with special educational needs in the additional professional education system 48

Karabaeva S. I. Methodological support of the educator's activity in organizing the physical development of preschool children 57

Dekkert D. V. Specifics of the educational environment of additional professional education organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia 64

Loktyushina E. A. "English for Business Communication" in the structure of additional professional education 76

Young researchers

Skoraeva E. A., Tarasyuk O. V. Study of the need to improve the level of managerial competencies of managers and specialists of railway transport 83

Modern school

Dukhaeva L. D. Methodology for the development of professional experience conceptualization in school as a self-study organization among teachers of culture 89

Zhuravleva O. N., Andreevskaya T. P., Aleksandrova S. V. Input diagnostics of professional deficits in the system of additional professional education of teachers (based on evaluation of information and analytical competence level of the history teacher) 97

Information about the authors 107

Requirements to Text Format for Publication in the Scientific and Theoretical Journal "Scientific Support of a System of Advanced Training" 111

License Agreement Form with the authors in the Scientific and Theoretical Journal "Scientific Support of a System of Advanced Training" 119

Chief editor

D. F. Ilyasov, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor

Deputy chief editor:

K. S. Burov, Candidate of Pedagogic Sciences, Docent

Editorial Council:

G. Bordet, Doctor of Psychological Sciences

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

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

N. Catellani, Doctor of Latin Language

N. A. Krivolapova, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor,

Excellent of Public Education, Honored teacher of Russian

Federation

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

F. Petit, Doctor of Sociological

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

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

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

of Philosophical Sciences, Professor

Editorial team:

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

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

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

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

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

A. G. Oboskalov, Candidate of Pedagogic Sciences, Docent,

Excellent of Public Education

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

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

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

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

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

Editorial and Publishing group:

N. O. Nikolov

A. O. Sharuhina

A. E. Sanko

N. A. Lazaridi

M. V. Soglaeva

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

Address of Editorial, Publishing house

and Printing house:

454091, Chelyabinsk, Krasnoarmeyskaya st, 88

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

<http://www.ipk74.ru>

e-mail: ipk_journal@mail.ru

Certificate of registration of the media

SP № FS 77-71707 (11/23/2017)

ISSN 2076-8907

Index in catalog of "Pressa Rossii" from Agency

"Kniga-Servis" – 43460

Price of one issue of the journal: 534 RUB

Print date: 03/29/2019

Release date: 04/16/2019

Founder:

"The Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement

of Professional Skill of Educators"

454091, Chelyabinsk, Krasnoarmeyskaya st, 88

Научные сообщения

УДК 378.091.398

От организационных структур институтов к проактивному развитию профессионального сообщества

С. В. Жолован

From organizational structures of institutions to the proactive development of the professional community

S. V. Zholovan

Аннотация. На основе анализа вызовов современной действительности, обозначенных органами государственного управления в сфере образования, актуализируется проблема модернизации системы дополнительного профессионально-педагогического образования. Рассматривается значение данной системы для непрерывного образования педагога, развития организаций дополнительного профессионального образования в условиях неопределенности и многообразия современного образования. Выделены и проанализированы функции организаций дополнительного профессионального образования в реализации образовательных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки, научно-методической поддержке и сопровождении инновационных проектов, изучении и использовании лучших практик и опыта образовательных учреждений и педагогов. Обосновывается идея проактивности организаций дополнительного профессионального образования субъектов Российской Федерации. Эта идея находит свое выражение в готовности системы дополнительного профессионального педагогического образования к практико-ориентированной деятельности и повышению роли в решении актуальных задач современного образования профессионально-педагогического сообщества. Представлены технологии организационного развития, которые направлены на осуществление структур-

ных изменений в деятельности институтов развития образования и формирование профессиональных сообществ с использованием механизмов проактивного развития и саморегулирования.

Abstract. On the basis of the analysis of challenges of the modern reality, designated by the state authorities in the field of education, the problem of modernization of the system of additional professional and pedagogical education is actualized. The importance of the given system for continuous education of the teacher, development of the organizations of additional professional education in the conditions of uncertainty and variety of modern education is considered. Functions of organizations of additional professional education in realization of educational programs of improvement of professional skill and professional retraining, scientific-methodical support and support of innovative projects, studying and use of the best practices and experience of educational institutions and teachers are highlighted and analyzed. The idea of proactivity of organizations of additional professional education of the subjects of the Russian Federation is substantiated. This idea is expressed in the readiness of the system of additional professional teacher education for practice-oriented activity and increasing the role in solving urgent problems of modern education of the professional and pedagogical community. The technologies of organizational development, which are

aimed at implementing structural changes in the activities of educational development institutions and the formation of professional communities using the mechanisms of proactive development and self-regulation, are presented.

Ключевые слова: непрерывное образование, организационное развитие, профессиональное развитие, сетевые сообщества, цифровая образовательная среда, национальный проект «Образование», проактивное развитие.

Keywords: continuous education, organizational development, professional development, network communities, digital educational environment, National Project "Education", proactive development.

Система дополнительного профессионального образования педагогов (далее – Система), образованная в 90-е годы прошлого столетия на базе институтов усовершенствования учителей, методических кабинетов и других образовательных учреждений, постоянно совершенствовалась.

В результате этого приобретались знания и опыт, которые теперь успешно используются вместе с зарубежными практиками обучения взрослого населения для модернизации системы образования России.

В связи с этим возникают два основных вопроса:

Первый – Какой должна быть организация дополнительного профессионального педагогического образования (далее – Организация), способная совершать глубокие и целенаправленные преобразования?

Второй – Могут ли институты развития образования предложить особенный продукт, отвечающий потребностям современного дополнительного профессионального образования, если таков существует?

В сентябре 2014 года представители организаций дополнительного профессионального педагогического образования 18 субъектов Российской Федерации при поддержке Министерства образования и науки России приняли решение об учреждении Национальной ассоциации организаций дополнительного профессионального педагогического образования (далее – Ассоциация). В основу работы Ассоциации заложены традиции образования, которые рассматриваются как совокупность педагогических ценностей, применяемых в практике обучения, воспитания и социализации

и которые пропитаны духом современной российской философии гуманистического конструктивного реализма и имеют ясную ментальную направленность [1].

Уровень развития организационных структур и целевых установок Организаций на этапе создания показал, что около 30% сохраняют традиционную ориентированность на повышение квалификации и переподготовку работников образования, 45% стали институтами развития образования и успешно работают в качестве сетевых интеграторов для общеобразовательных учреждений, 5% находятся в структуре учреждений высшего профессионального образования, 4% совмещают статус институтов развития образования и повышения квалификации, 4% являются институтами образования, 3% – институтами усовершенствования учителей. В некоторых регионах работают институты (центры) модернизации образования, открытого образования, кадров управления и образования, последипломного педагогического образования, из них 55,9% являются бюджетными, а 44,1% – автономными образовательными учреждениями.

Многофакторный анализ работы Организаций в условиях современного рынка образовательных услуг вскрывает проблемы, которые вызывают неудовлетворенность у профессионального сообщества в новых организационно-экономических условиях.

Слабо организованный «конгломерат» учреждений дополнительного профессионального педагогического образования потерял способность решать актуальные проблемы и потребовал поиска новых механизмов обновления деятельности:

- в развитии научных, учебных, методических ресурсов в интересах удовлетворения потребностей школы, работающей в рамках требований федеральных государственных образовательных стандартов;

- повышении мобильности образовательных программ и методов обучения в многомерной и постоянно меняющейся системе задач;

- преодолении дефицита финансирования научно-методических разработок, учебно-материальной базы и инновационной деятельности;

- мотивации сотрудников, через повышение андрагогической готовности к решению образовательных задач и поиска путей повышения

оплаты труда сотрудников, а следовательно, устранению дефицита кадровых ресурсов;

– интеграции межрегионального и межотраслевого сотрудничества и в рамках сетевого взаимодействия.

В вышеперечисленном видится слабость политики качества руководства, механизмов деятельности, способных перевести качество знаний из потенциального состояния в актуальное. Качество знаний актуализируется через деятельность, качество деятельности [2].

В большинстве своем институты свою автономность, безличную форму объективированных отношений сохраняют как «объектный стиль управления», обедняющий возможности формирования субъектности взрослых как творцов своей образовательной деятельности. Если ситуация «автономности» институтов образования будет сохраняться, можно прогнозировать снижение их роли в непрерывном образовании специалистов.

Потребовалось немало времени на то, чтобы понять сложившуюся ситуацию и определить направления дальнейшего развития.

В ходе обсуждений и острых дискуссий была утверждена Концепция развития институтов дополнительного профессионального педагогического образования «Новые институты для новой школы».

Ассоциация фактически выступает координатором деятельности Организаций в системе дополнительного профессионального педагогического образования, что позволяет с наибольшей эффективностью использовать интеллектуальные, материальные, организационные и информационные ресурсы для подготовки высококвалифицированных специалистов, обеспечения научно-методической поддержки и развития международных связей.

Следует отметить, что во многих коллективах Организаций обсуждается вопрос о повышении эффективности в решении проблем, препятствующих достижению лучших результатов. Практически, совместными мероприятиями в рамках ассоциации, охвачены десятки тысяч сотрудников, которые работают в составе творческих групп, созданных на базе Организаций, участвуют в образовательных программах по взаимообучению, созданию единого информационно-методического пространства, совместному использованию научных и методических ресурсов. Дееспособность Ассоциации подтверждена сов-

местной работой в реализации Государственной программы «Развитие образования».

Всероссийское совещание «Модернизация системы повышения квалификации учителей в условиях формирования национальной системы учительского роста», которое состоялось в марте 2018 года, становится новым этапом развития организаций дополнительного профессионального образования и профессионального педагогического сообщества.

Еще актуальнее стал вопрос о будущем Системы после изучения паспортов Национального проекта «Образование». Поставить задачу внедрения даже части новых подходов без какой-либо целостной концепции нереально. Слишком велик объем преобразований, затрагивающий интересы не только Организаций в целом, но и отдельных групп, например, профессорско-преподавательского состава и методистов, а также отдельных сотрудников, которые обеспечивают учебный процесс, техническую поддержку и т. д.

Последствия внедрения таких проектов нередко оказываются неожиданными и для их инициаторов и разработчиков. Слишком часто привлекают красивые названия программ развития, например, программы управления по целям, персонализированного повышения квалификации и др. Разрекламированность этих программ во многом отодвигает на задний план обоснованность их немалой стоимости и адекватность конкретной организационной ситуации.

Проблема адаптации Организаций к изменяющимся условиям внешней среды признается одной из самых актуальных проблем современной теории и практики управления. Наряду с выработкой успешной стратегии становится не менее важным другой аспект – организационное развитие, представляющее собой комплекс мероприятий, направленных на осуществление крупных изменений в Организациях, соответствующих стратегическим целям развития системы образования.

Следует сказать, что единого подхода относительно организационного развития не существует. Американские социологи В. Френч и С. Белл становление организационного развития определяют так: «Организационное развитие представляет собой долгосрочные программы по совершенствованию процессов организационного обновления и принятию решений посредством более эффективного управления организационной

культурой, основанного на сотрудничестве с использованием теорий и методов прикладных наук о поведении, включая исследование действенным» [3]. Американский исследователь сферы организационного развития У. Берк определяет организационное развитие как «процесс плановых изменений организационной культуры, основанный на применении методик, теорий и результатов исследований наук о поведении» [4].

Многие российские авторы, интересующиеся темой организационного развития, опираются на концепцию классического подхода к организационному развитию. Известный российский специалист по организационному управлению Б. З. Мильнер трактует организационное развитие как «изменение всех составных частей организации так, чтобы она в большей степени отвечала требованиям динамично развивающегося окружающего мира и задачам расширения ее внутренних возможностей по решению стоящих проблем» [5].

Говоря о российской школе организационного развития, нельзя не упомянуть ту значительную роль, которую играет известный социолог А. И. Пригожин в ее становлении и развитии. В монографии «Методы развития организаций» описаны методы организационного развития. Кроме того, А. И. Пригожин стоял у истоков формирования первой российской профессиональной организации консультантов по организационному развитию – Ассоциации консультантов по управлению и организационному развитию [6].

Планируя изменения на основе организационного развития, руководители Организаций должны иметь концептуальную модель этого процесса в виде набора последовательных этапов, каждый из которых создает условия для перехода к следующему, в противном случае это может поставить под угрозу успешность выполнения программы в целом. Наиболее частыми причинами неудачных усилий в этом направлении является излишняя торопливость и нежелание принимать во внимание явное или скрытое неприятие и сопротивление программе со стороны представителей Организаций.

Находясь в состоянии поиска эффективных механизмов реализации федеральных государственных образовательных и профессиональных стандартов, Совет ассоциации предлагает образовательные программы для повышения квалифи-

кации ректоров, проректоров по учебной, научной и методической работе, заведующих кафедрами институтов развития образования. Более 400 сотрудников институтов были обучены и стали экспертами, руководителями предметных методических объединений, общественных объединений, созданных при Организациях.

Совместно с Национальным агентством развития квалификаций (далее – НАРК) реализованы образовательные программы подготовки экспертов по организации и проведению профессионально-общественной аккредитации образовательных программ (СПО, ВО, ДПО), в результате чего подготовлено около 100 экспертов для Организаций. Кроме этого, подготовлены образовательные программы, позволяющие подготовить специалистов для методического сопровождения независимой оценки квалификаций, и по созданию школьных команд для реализации независимой оценки квалификаций педагогов.

В письме Министерства образования и науки России, изданном по итогам совещания руководителей институтов развития образования отражены основные проблемы – вызовы современной системе дополнительного профессионального педагогического образования:

Первый вызов – несформированность единой системы дополнительного профессионального педагогического образования: действительно, в институциональной форме на рынке труда Российской Федерации такая система отсутствует. Однако на региональных рынках труда, статус Организаций очень привлекателен и их востребованность доказывается получением госзаказа на основе разработанных механизмов государственного регулирования (регламенты), зачастую потенциал преподавателей и методистов используется в реализации региональных целевых программ. Следует подчеркнуть, что организационно-правовая форма Организаций соответствует уровню развития рыночного механизма региона, и нет необходимости обсуждать, почему существуют центры, институты или академии, главное здесь то, что они обладают необходимым потенциалом для решения актуальных задач в непрерывном образовании педагогов и взрослых людей, выбирающих профессиональную карьеру в системе образования.

В то же время на российском рынке труда представлено с декабря 2014 года профессионально-педагогическое сообщество в форме

некоммерческой организации «Национальная ассоциация организаций дополнительного профессионального педагогического образования» (НАОДППО), которая формирует механизмы саморегулирования. Фактически реализованные проекты Ассоциации подтверждают способность профессионально-педагогического сообщества поддерживать инициативы и решения органов управления в сфере образования на федеральном и региональном уровнях в реализации проектов, которые направлены на качественные изменения в системе образования.

Второй вызов – отсутствие механизмов оценивания реализации государственной политики через систему дополнительного профессионального педагогического образования: отсутствие на российском рынке труда единой Системы не противоречит отсутствию механизмов оценивания государственной политики. В данном случае это вызов для профессионально-педагогического сообщества, и необходимо признать, что оно принимает его.

В Концепции 2014 года «Новые институты для новой школы» определено: «Современная деятельность Организаций должна обеспечивать реализацию государственной политики развития человеческого капитала не только через традиционные институты, но и через всю среду образования и социализации человека. Наша задача – правильно этим распорядиться, опираясь в том числе на ресурсы ДППО, которые направлены на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды».

Третий вызов – отсутствие критериев эффективности деятельности организаций дополнительного профессионального педагогического образования: на региональном уровне разработаны нормативные акты, регулирующие порядок формирования государственного задания, и методики оценки их выполнения. По поручению Совета ассоциации Вологодским институтом развития образования разработана «Методика независимой оценки качества деятельности образовательных организаций дополнительного профессионального педагогического образования». Вероятно, что разрабатываемый проект Ассоциации «Национальный университет педагогического мастерства» позволит ее апробировать.

Четвертый вызов – отсутствие системы подготовки кадров для организаций, реализующих программы дополнительного профессионального педагогического образования: подготовка кадров – задача государственной важности и отрицать эту позицию, у автора этих строк, нет оснований.

Вместе с тем в организациях ДППО успешно трудится профессорско-преподавательский состав, перешедший из высших учебных заведений; успешно работают преподаватели и методисты, имеющие практический опыт работы в детских садах, школах, колледжах и прошедшие профессиональную переподготовку по андрагогике; заслуживает изучения положительный опыт подготовки научно-педагогических кадров в аспирантурах, работающих в организациях дополнительного профессионального педагогического образования, а также диссертационных советов.

Практика показывает, что устойчивое развитие Организаций обеспечивается целенаправленной работой по формированию кадрового потенциала на основе персонифицированных программ для каждого сотрудника в рамках сетевого взаимодействия членов Ассоциации. К примеру, в Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования в прошедшем году обучались сотрудники институтов, представители методических служб, школьные учителя из 43 регионов России, а сотрудники академии проходили обучение в 18 региональных институтах.

Пятый вызов – отсутствие механизмов персонифицированного финансирования затрат на организацию дополнительного профессионального педагогического образования учителей: очевидно, что создание механизма персонифицированной модели повышения квалификации педагогов требует дополнительных затрат на изучение международного опыта и лучших практик в субъектах России. На примере успешного функционирования персонифицированной модели повышения квалификации учителей в Санкт-Петербурге есть основания утверждать, что в рамках национального проекта «Образование» эту задачу можно решить путем объединения ресурсов проекта на конкретные цели.

В этом смысле для организаций дополнительного профессионального педагогического образования особый интерес представляет федеральный проект «Учитель будущего», целью которого является обеспечение к 2024 году вхождения Российской Федерации в число 10 ведущих стран

мира по качеству общего образования путем внедрения национальной системы профессионального роста педагогических работников, охватывающей не менее 50% учителей общеобразовательных организаций в форматах непрерывного образования.

В паспорте федерального проекта «Учитель будущего» определены задачи:

- Внедрение системы аттестации руководителей образовательных организаций во всех субъектах Российской Федерации.

- Обеспечение возможности для непрерывного и планомерного повышения квалификации педагогических работников, в том числе на основе использования современных цифровых технологий, формирования и участия в профессиональных ассоциациях, программах обмена опытом и лучшими практиками, привлечения работодателей к дополнительному профессиональному образованию педагогических работников, в том числе в форме стажировок.

- Повышение уровня профессионального мастерства педагогических работников в форматах непрерывного образования.

- Введение национальной системы учительского роста, в том числе внесение изменений в номенклатуру должностей педагогических работников, должностей руководителей образовательных организаций.

- Прохождение педагогическими работниками системы общего образования и дополнительного образования детей добровольной независимой оценки квалификаций.

- Создание сети центров непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников и центров оценки профессионального мастерства и квалификации педагогов во всех субъектах Российской Федерации.

- Вовлечение в различные формы поддержки и сопровождение в первые три года работы учителей в возрасте до 35 лет.

В ходе неоднократного обсуждения содержательных задач федерального проекта в Ассоциации выработаны рекомендации для Организаций по обеспечению готовности к реализации национального проекта:

- обеспечение готовности педагогических работников образовательных организаций к участию в Национальных системах профессионального роста педагогических работников и учительского роста;

- проведение самооценки педагогических профессиональных затруднений;

- определение направлений индивидуального профессионального роста, включающее участие в образовательных мероприятиях, которые проводятся в организациях – членах Ассоциации;

- предоставление возможности участия в персонализированных моделях повышения квалификации по дополнительным профессиональным программам;

- обеспечение научно-методической поддержки, в том числе в онлайн-формате, при решении сложных профессиональных задач;

- подготовка педагогов к прохождению аттестации с целью присвоения квалификационной категории в новом формате.

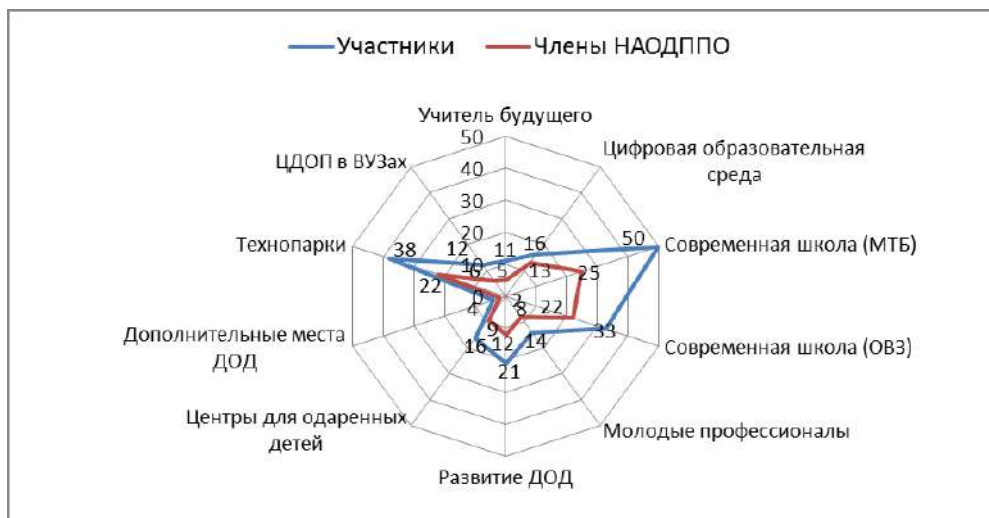


Рис. 1. Степень участия субъектов России в национальном проекте «Образование»

Среди участников национального проекта «Образование» 44 члена Ассоциации (рис. 1), готовых оказать организационно-методическую поддержку. Инновационными площадками Ассоциации будут институты развития образования Нижегородской, Курской и Ярославской областей, Ставропольского края и Республики Татарстан.

Для координации действий Организаций – членов Ассоциации по обеспечению качества и развития дополнительного профессионального образования создано учебно-методическое объединение.

Для проведения профессионально-общественной экспертизы образовательных программ дополнительного профессионального образования создан Экспертный совет.

Получив ответ на первый вопрос, попытаемся ответить на второй: «Могут ли институты развития образования предложить особенный продукт, отвечающий потребностям современного дополнительного профессионального образования, если таков существует?».

Практика реализации Государственной программы «Развитие образования» в 2017–2018 годах подтверждает готовность Организаций изменить мотивационно-интеллектуальный базис профессионального педагогического сообщества и прежде всего ее руководителей.

Кроме того, необходимо заложить базис знаний, включающий основы современного менеджмента, новые взгляды на рынок труда, конкурентоспособность, сотрудничество, взаимоотношения всех заинтересованных сторон. Иначе говоря, сформировать новую корпоративную культуру – культуру, способную порождать процессы целенаправленных преобразований.

Образовательные организации, желающие начать преобразования, должны к ним подготовиться и стать организациями, способными изменяться, т. е. быть проактивными. Проактивность состоит в том, чтобы постоянно изучать меняющиеся пределы возможного и в этих рамках достигать своих целей, в том числе целей роста и развития [7].

Начинается работа, как правило, с уменьшения степени инертности, хотя заметим, она (степень) должна быть не слишком низкой, чтобы не «сдул ветер перемен». Основные элементы учреждения ДПО – программы, возмож-

ности людей, их усталость, миссия, технологии (процессы), организационные структуры и системы менеджмента – в среднем существуют от 3 до 6 лет, что позволяет к 2024 году провести обновления всех компонентов и сформировать профессионально-педагогическое сообщество в духе проактивного развития. Однако это очень индивидуально для каждой организации и является предметом самоизучения.

Главная особенность процесса проактивного развития состоит в том, что он основывается на переподготовке персонала, являющейся одним из средств осуществления преобразований. Общая стратегия заключается в поэтапном проведении структурированных изменений.

На начальном этапе процесс проактивного развития направлен:

- на применение научной теории к решению проблем организации и профессионального общества;
- творческое осмысление роли Организаций в реализации проекта;
- формирование системы сетевого взаимодействия, в том числе и на межрегиональном уровне;
- создание системы управления.

В профессиональном сообществе проявляются сильные лидеры – как Организации, так и отдельные руководители или сотрудники; при отсутствии бюрократии в сообществе формируются неформальные отношения и практико-ориентированность деятельности.

На следующем этапе развития предполагается преобразование всех компонентов системы управления: определение целей, планирование мероприятий, их реализация и контроль. Динамично развивающиеся коммуникации в профессиональном сообществе способствуют преодолению границ автономности организаций, повышению компетентности руководителей в решении текущих задач и сетевом взаимодействии. Для повышения эффективности деятельности необходимо внедрять более формализованную форму управления, устанавливать правила и принципы работы, а также выявлять приоритеты.

Эволюционное развитие на очередном этапе связывает научно-методические ресурсы и кадровый потенциал организации с ее технологиями, структурой и другими элементами внутренней и внешней среды, что в рамках проекта

приводит к новой реальности и необходимости координации проектной деятельности.

Высокий уровень мотивации сотрудников приводит к проявлению инициативы, укреплению горизонтальных связей в профессиональном сообществе, появляются новые проекты, которые расширяют возможности как коллектива, так и партнеров по проекту. На практике появляются формальные структуры, которые наделяются полномочиями по координации деятельности.

Следующий этап развития фокусируется на описании свершившихся достижений и результатов. Деятельность согласуется с миссией организации и общими целями руководства, достигается эффективность в решении проектных задач. Увеличение числа участников и программ требует усиления контроля со стороны экспертов и координационного совета проекта. Профессиональное сообщество сохраняет коммуникации, которые в меньшей степени формализованы и объединяется по профессиональным интересам, создаются условия для профессионального развития всех участников.

На заключительном этапе развития рассматриваются отношения внутри организации, повышается уровень командной работы, возрастает число обсуждений в форме открытых конференций, появляется система обучения персонала внутри организации.

Профессиональное сообщество развивает сотрудничество в рамках созданных информационных систем, поддерживая инновационную деятельность при содействии консультантов, оказывающих помощь в переориентации его функционирования [8].

Система учительского роста основана на профессиональном развитии педагога в соответствии с требованиями профессионального стандарта и предполагает модернизацию педагогического образования, в том числе дополнительного профессионального образования педагогических кадров.

С этой целью в 2018 году Ассоциацией подготовлена Концепция модернизации дополнительного профессионального педагогического образования до 2025 года, которая вызвана необходимостью обеспечения непрерывного характера профессионального развития педагогических кадров в условиях системных изменений в образовании в Российской Федерации.

Ключевыми направлениями модернизации системы дополнительного профессионального педагогического образования станут:

- организационно-правовое, кадровое и научно-методическое обеспечение персонифицированного повышения квалификации учителей с закреплением в государственных заданиях четырех групп профессиональных компетенций учителя (предметные, методические, психолого-педагогические и коммуникативные) как ядра содержания программ повышения квалификации;

- проектирование сетевого взаимодействия всех субъектов, заинтересованных в непрерывном профессиональном развитии педагогических кадров, переводя решение этой проблемы на государственный уровень;

- обеспечение реализации персонифицированного повышения квалификации учителей с использованием современных технологий обучения взрослых: совместной образовательной деятельности, информационной, тьюторской, методической, консультационной поддержки самообразования, внутришкольных практик профессионального развития педагогов.

Ценность участия в национальных проектах состоит в том, что профессиональному сообществу предоставляется возможность провести исследования, которые, с одной стороны, выходят за рамки полномочий Организаций, с другой стороны, направлены на модернизацию системы дополнительного профессионального педагогического образования и ее конкурентоспособность:

- Профессиональное педагогическое образование, дополнительное профессиональное педагогическое образование, педагогическая деятельность и отношения между ними.

- Частные организации дополнительного профессионального образования, государственные организации дополнительного профессионального педагогического образования, педагогическая деятельность и отношения между ними.

- Формальное и неформальное образование (внеинституциональные формы) на рабочем месте.

- Безработица, организации дополнительного профессионального педагогического образования, педагогическая деятельность и отношения между ними.

– Организации дополнительного профессионального педагогического образования, педагогическая деятельность и выход на пенсию.

Образование не только тесно связано со всеми сферами общественной жизни, но и оказывает возрастающее влияние на развитие общества [9].

Проактивность – верный выбор в реализации важных задач современности: главное, иметь силы изменить то, что можно изменить; способности приспособиться к тому, что изменить нельзя; мудрость отличить первое от второго.

Педагоги слишком много времени уделяют работе, и мы должны обеспечить им все богатство положительных эмоций. Это тесно связано с мотивацией, творческим поведением работников, их патриотизмом и рядом других очень важных категорий.

Библиографический список:

1. Романов К. В. Миры детства в философии непрерывного образования / К. В. Романов // Педагогика. – 2017. – № 3. – С. 12–18.

2. Субетто А. И. Качество непрерывного образования в Российской Федерации (опыт мониторинга). – Изд. 2-е, испр. – СПб. : Астерион, 2016. – 385 с.

3. French W. L. Organization Development: Behavioral Science Interventions for Organization Improvement / W. L. French, C. H. Bell. Prentice Hall, 1998.

4. Burke W. W. Organization development: Principles and practices / W. W. Burke. Little, Brown, 1982. 389 p.

5. Мильнер Б. З. Теория организации / Б. З. Мильнер. – М. : Инфра-М, 2008. – 193 с.

6. Пригожин А. И. Методы развития организаций / А. И. Пригожин. – М. : МЦФЭР, 2003. – 864 с.

7. Лapidус В. А. Менеджмент ошибок (имеют ли люди право на ошибку). – 2-е изд., доп. / В. А. Лapidус. – Н. Новгород : СМЦ «Приоритет», 2002. – 117 с.

8. Менеджмент и организационное развитие высшей школы : учебник / В. Р. Вебер, Е. В. Иванов, М. Н. Певзнер и др. ; под общ. ред. М. Н. Пе-

взнера. – Днепропетровск : Изд-во ДНУ, 2012. – 528 с.

9. Глобальная конкурентоспособность ведущих университетов: модели и методы ее оценки и прогнозирования : монография / Е. М. Анохина, И. П. Бойко, Н. Б. Болдырев и др. ; под общ. ред. В. Г. Халина. – М. : Проспект, 2018. – 544 с.

References:

1. Romanov K. V. *Childhood worlds in philosophy of continuous education* [Miry detstva v filosofii nepreryvnogo obrazovaniya]. Pedagogy, 2017, No. 3, pp. 12–18.

2. Subetto A. I. *Quality of Continuing Education in the Russian Federation (monitoring experience)* [Kachestvo nepreryvnogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii (opyt monitoringa)], Saint Petersburg, 2016. 385 p.

3. French W. L., Bell C. H. *Organization Development: Behavioral Science Interventions for Organization Improvement*, Prentice Hall, 1998.

4. Burke W. W. *Organization development: Principles and practices*, Little, Brown, 1982. 389 p.

5. Milner B.Z. *Theory of organization* [Teoriya organizacii], 2008. 193 p.

6. Prigozhin A. I. *Methods of development of organizations* [Metody razvitiya organizacij], 2003. 864 p.

7. Lapidus V. A. *Management of Errors (whether people have the right to make a mistake)* [Menedzhment oshibok (imeyut li lyudi pravo na oshibku)], 2002. 117 p.

8. Weber V. P., Ivanov E. V., Pevzner M. N. *Management and organizational development of higher school* [Menedzhment i organizacionnoe razvitie vysshej shkoly], Dnepropetrovsk, 2012. 528 p.

9. Anokhina E.M., Boyko I. P., Boldyrev N. B. *Global Competitiveness of Leading Universities: Models and Methods of Evaluation and Forecasting: Monograph* [Global'naya konkurentosposobnost' vedushchih universitetov: modeli i metody ee ocenki i prognozirovaniya: monografiya], Moscow, 2018. 544 p.

УДК 371.1

Совершенствование деятельности методической службы в образовательной организации в условиях введения профессионального стандарта педагога

Д. Ф. Ильясов, Л. С. Науменко, Ю. В. Казаченок

Improvement of methodical service activity in the educational organization in the conditions of adoption of professional standard of teachers

D. F. Ilyasov, L. S. Naumenko, Yu. V. Kazachenok

Аннотация. Профессиональный стандарт педагога ставит перед необходимостью реализации новых трудовых функций. Однако практика показывает, что их выполнение вызывает у педагогов затруднения. Имеющиеся трудности целесообразно решать с участием учреждений дополнительного профессионального образования или используя резервы внутриорганизационного обучения. Последнее является наиболее удобным для педагогических работников ввиду многообразия форм оказания методической помощи в образовательной организации. Заметим, однако, что во многих учреждениях образования она носит поддерживающий характер. Указанное было засвидетельствовано эмпирическим исследованием. Целью данной статьи является разработка стратегии совершенствования содержательно-организационного аспекта деятельности методической службы. Данная стратегия представлена в виде дорожной карты, которая позволяет наглядно отобразить последовательность мероприятий, направленных на совершенствование организационного аспекта деятельности методической службы. Стратегия предполагает реализацию актуальных для педагогов организационных форм: перевернутая и проблемная лекции, практико-ориентированные занятия и заполнение «Колеса жизненного баланса», мастер-классы, просмотр и анализ занятий коллег и др. по вопросам реализации трудовых действий в соответствии с требованиями профессионального стандарта. Экспертная оценка

стратегии показала ее актуальность, практическую ориентированность, соответствие вызовам времени и запросам учительской аудитории. Применение данной стратегии рекомендуется к использованию в деятельности методической службы в образовательных организациях общего и среднего образования.

Abstract. The professional standard of the teacher puts the need to implement new labor functions. Practice shows that their performance causes difficulties for teachers. There are difficulties associated with the training of teachers and their training within the organization. The latter position is the most common teaching method in educational organizations. However, in many educational institutions it is supportive. The above fact was witnessed by an empirical researcher. The purpose of this article is to develop a strategy for improving the content-organizational aspect of the activities of the methodological service. This strategy is presented in the form of a roadmap, which allows you to visually display the sequence of activities aimed at improving the organizational aspect of the activities of the methodological service. The strategy involves the implementation of organizational forms that are relevant for teachers: inverted and problem lectures, practice-oriented classes and filling in the “Wheels of Life Balance”, master classes, viewing and analyzing colleagues' classes, etc. on the implementation of labor activities in accordance with the requirements of the professional standard. An expert assessment of the strategy showed its relevance, practical orientation, meeting the challenges of the time and the needs of

the teaching audience. The application of this strategy is recommended for use in the activities of the methodological service in educational institutions of general and secondary education.

Ключевые слова: методическая служба, поддерживающе-организационные аспекты деятельности, образовательная организация, педагогические работники, дорожная карта.

Keywords: methodical service, substantive and organizational aspects of activity, educational organization, teaching staff, road map.

В настоящее время вопросы повышения квалификации педагогических кадров, совершенствования их профессиональных компетенций для обеспечения современного качества российского образования и достижения обучающимися метапредметных, предметных и личностных результатов являются особенно значимыми.

Позиции о важности получения непрерывного образования педагогическими работниками, систематическом повышении ими своего профессионального уровня; разработке, внедрении и эффективном использовании в образовательном процессе современных образовательных и психолого-педагогических технологий, развития педагога в течение всей профессиональной жизни закреплены во многих документах, действующих в образовании (закон «Об образовании в Российской Федерации», федеральный государственный образовательный стандарт общего образования, профессиональный стандарт «Педагог» (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)).

Указанные позиции заставляют обратиться к нескольким существующим моделям получения непрерывного образования и повышения квалификации педагогических кадров: формальную, неформальную и информальную.

Изучение литературы позволяет сделать вывод, что формальная модель получения образования педагогами реализуется в специальных образовательных организациях и сопровождается выдачей официально-установленного документа. Информальная модель повышения квалификации обращает свое внимание на спонтанность получения образования педагогами в процессе осуществления ими индивидуальной познавательной деятельности. Чтение литературы и прессы, посещение музеев и картинных галерей,

общение в профессиональных сообществах и социальных сетях – лишь те немногие формы, которые реализуются в рамках информальной модели получения педагогами образования.

Неформальная модель получения образования ставит во главу угла систематический характер осуществления данного вида деятельности, но в то же самое время отсутствие строго фиксированного места получения образования и документа [1; 2].

Неформальная модель получения непрерывного образования педагогическими работниками является для нас в связи со спецификой выбранной темы наиболее актуальной.

По мнению И. Д. Чечель [3], в указанную модель включена, в том числе и деятельность методической службы в условиях функционирования образовательной организации. Призванная оказывать помощь педагогам-практикам в ликвидации возникающих трудностей, направлять усилия на всестороннее повышение компетенции и профессиональное мастерство педагогов, деятельность школьной методслужбы признается многими педагогами недостаточно эффективной (3%) или вообще недейственной (69%). Указанное было засвидетельствовано проведенным эмпирическим исследованием, проводившимся на базе Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования. Педагогическим работникам было предложено ответить на несколько вопросов анкеты, в том числе касающихся деятельности методической службы в образовательной организации. Не вызывает удивления тот факт, что педагоги не часто (34%) или совсем никогда (26%) не обращаются за помощью к специалисту методической службы, хотя необходимость в этом существует из-за имеющихся затруднений в понимании некоторых официальных документов, в числе которых профессиональный стандарт педагога, а значит их продуктивной реализации. Следует также заметить, что исследование позволило установить наиболее проблемные аспекты осуществления профессиональной деятельности в рамках действующего профстандарта педагогических работников. Представим их в таблице (табл. 1). Важно сказать, что все участвовавшие в анкетировании педагоги придерживаются активной позиции и готовы участвовать в мероприятиях (100%), организуемых методической службой образовательной организации.

Таблица 1

Трудовые функции, вызывающие наибольшее затруднение у педагогических работников в их реализации в профессиональной педагогической деятельности в рамках профессионального стандарта

Аспекты деятельности	Трудовые функции
Обучение	1) планирование и проведение учебных занятий для достижения обучающимися новых образовательных результатов, 2) использование современных образовательных технологий деятельностного типа
Воспитание	1) использование активных и интерактивных форм осуществления воспитательной работы, 2) познавательная активность у обучающихся, самостоятельность, инициативность, творческие способности, 3) использования воспитательных усилий родителей обучающихся, помощь семье в решении вопросов воспитания ребенка
Развивающая деятельность	1) оказание адресной помощи обучающимся, 2) взаимодействие с другими специалистами в рамках психолого-педагогического консилиума, 3) разработка индивидуального образовательного маршрута развития ребенка, 4) реализация программы развития УУД, образцов и ценностей социального поведения, навыков поведения в виртуальном мире и социальных сетях

Причем педагоги высказываются в пользу деятельностных форм, к которым относят: мастер-классы (86%), открытые уроки (75%), конференции (65%), практико ориентированные семинары (59%), круглые столы (54%) и др. (25%). Однако практика показывает, что организация соответствующих мероприятий с использованием указанных форм не реализуется (наиболее часто встречающиеся в анкетировании формы работы с педагогами: консультация (15%) и заседания методического объединения (21%)), а потенциал педагогов остается незадействованным, ресурсные возможности образовательной организации неиспользованными.

Вышеперечисленное позволяет сформулировать проблему: «Как совершенствовать деятельность методической службы в образовательной организации в условиях внедрения профессионального стандарта педагога?».

Сформулированная проблема позволяет определить цель данной статьи, которая видится в разработке стратегии совершенствования содержательно-организационного аспекта деятельности методической службы общеобразовательной организации. Эта стратегия видится в отборе таких форм работы методической службы в образовательной организации, которые отвечают потребностям педагогических работников, позволяют задействовать их по-

тенциал, устранить имеющиеся пробелы. Такой подход позволит сделать акцент на совершенствовании организационных аспектов деятельности методической службы, повышении эффективности ее деятельности, развитии педагогического коллектива в условиях действующего профессионального стандарта педагога.

Напомним, что методическая работа – это вид педагогической деятельности, направленной на обеспечение образовательного процесса. Как правило, она основана на взаимодействии ее субъектов в образовательной, инновационной и научной деятельности [4]. В практике закрепились основные формы деятельности методической службы: педагогический совет, методическое объединение, самообразование. Установленные еще в 60-х годах прошлого столетия указанные формы не теряют актуальности и являются действенными до сих пор. Уточним, однако, что устоявшиеся формы деятельности методической службы имеет смысл модернизировать в содержательном и организационном аспектах, сделать их актуальными по времени и интересам педагогических работников. Указанные позиции находят отражение в работах современных авторов.

В настоящее время ряд работ обращены в сторону рассмотрения вопросов методической работы в образовательных организациях и процессу ее

совершенствования. В ряде трудов подчеркиваются наиболее существенные направления осуществления методической работы. В диссертационном исследовании О. Н. Игны акцент ставится на профессионально-методической подготовке педагогического работника, где принципиальными являются аспекты теоретической, практической и ценностно-смысловой направленности. Автор содержательно конкретизирует указанные направления и утверждает необходимость совершенствования профессиональной компетентности специалиста усилением деятельности методического объединения в образовательной организации в рамках указанных направлений [5].

Отметим исследование К. С. Бутова. В рамках совершенствования системы методической работы в образовательной организации и соответствии ее требованиям времени автор указывает на специально-организованную деятельность методического объединения, направленную на оказание помощи педагогам в обеспечении индивидуализации образования обучающихся [6].

Интерес представляет диссертационное исследование М. А. Эжаевой [7]. В работе автор обращает внимание на необходимость расширения классических функций методической службы в пользу выявления неявных потребностей работников общеобразовательной школы, реализацию адресного запроса на их сопровождение. Указанное, по мнению исследователя, делает вклад методической службы в решение задач современной школы более заметным, значимым.

В пособии Т. Н. Макаровой, В. А. Макарова «Организация деятельности методического объединения в школе» представлены авторские позиции практической организации деятельности методического объединения и предложены конкретные методические рекомендации. Интерес представляют направления деятельности методического объединения и проводимые в рамках выявленных направлений мероприятия с наиболее приемлемыми для педагогов формами работы, ориентированные на их активное участие в этих мероприятиях [8].

В самом деле одним из эффективных способов профессионального совершенствования деятельности педагогов в рамках обновления актуальных направлений в образовании является методическое объединение как организованное объедине-

ние, включающее педагогов различных образовательных областей. Современная практика совершенствования методических объединений в некоторых образовательных организациях представлена предметными кафедрами.

Обращает на себя внимание работа А. В. Придуло. Занимаясь вопросами повышения качества образования, автор избирает изучение и совершенствование методической компетенции педагогических работников как одного из действенных способов решения вышеназванной проблемы. Причем основную роль автор отводит куратору методической службы, который поэтапной реализацией содержательных мероприятий обеспечивает совершенствование методической компетенции педагогических работников. Наиболее целесообразными автор считает деятельностные формы обучения в нескольких основных направлениях: гносеологическом (обеспечение педагогических работников актуальными знаниями), праксеологическом (развитие необходимых умений), аксиологический (формирование убеждений, ценностной составляющей в профессиональной деятельности) [9].

В исследовании О. А. Троцкой предложена технология, направленная на совершенствование организационной деятельности специалиста методической службы по обучению педагогических работников конструированию учебно-методического обеспечения, включающая субъект-субъектное взаимодействие. Особенностью данного взаимодействия является тьюторское сопровождение, которое реализуется специалистом на всех этапах обучения педагогических работников и отвечает принципам гибкости и непрерывности. Указанное, по мнению автора, позволяет действовать куратору методической службы профессионально, гарантировать полную готовность педагогов к осуществлению актуального вида деятельности, исследуемого в работе, а также совершенствовать профессиональную деятельность преподавателей и обеспечить их своевременную адаптацию к новому содержанию образования [10].

Таким образом, анализ литературы, результаты констатирующего эксперимента, а также собственный длительный опыт осуществления профессиональной деятельности в образовательных организациях позволяют сделать вывод о необходимости улучшения деятельности методической службы в образовательной организации. Однако специалист, отвечающий за

организацию методической работы, не всегда обладает должным управленческим опытом, способен организовать и реализовать мероприятия по совершенствованию педагогического коллектива и развитию профессиональной компетентности по многим актуальным вопросам. Заметим, что ситуация во многих образовательных учреждениях остается сложной в связи с тем, что курированием отдельных направлений методической работы занимаются педагоги-практики, которые, в свою очередь, далеки от выполнения управленческих функций, нуждаются в помощи в вопросах организации соответствующих мероприятий, их содержательно-наполнения. Более того, активное использование форм организации деятельности педагогического коллектива методической службой обращает на себя внимание своей оторванностью от современной профессиональной жизни, не востребованностью педагогами.

Наконец, содержательный контекст многих реализуемых методической службой мероприятий отличается отсутствием актуального наполнения и изолированностью тем.

Предлагаемая нами стратегия развертывания методической работы обеспечивает обновление деятельности методической службы в образовательной организации, способствует вовлечению педагогов в мероприятия по актуальным для них темам. Содержание стратегии следует центрировать вокруг ранее обозначенных теоретического (знаниевого), практического, ценностно-смыслового аспектов. Реализация данного содержания предполагает отбор форм и методов деятельности методической службы с учетом анализа литературных источников, требований времени, официальных документов, а также запросов педагогов.

Процессуальный аспект реализации стратегии считаем целесообразным представить графически в виде промежутка времени и хронологического перечня событий в нем («таймлайн»). Такое представление позволит ярко отразить исследуемый нами процесс организации деятельности методической службы. Заметим, что такие модели часто используются в тьюторском сопровождении при проектировании индивидуального образовательного маршрута воспитанника, но необоснованно редко применяются для описания педагогических явлений и процессов в образовании. Итак, обратимся к

дорожной карте мероприятий в деятельности методической службы (рис. 1).

Данная дорожная карта является эффективным инструментом планирования деятельности методической службы, детально демонстрирует формы и их содержательное наполнение, позволяет увидеть планируемые методической службой мероприятия в рамках нескольких направлений, учитывает требования педагогических работников и ресурсы образовательной организации.

Так, первый блок – теоретический (знаниевый), отмеченный на рисунке 1 цифрами от 1.1 до 1.3, направлен на освоение педагогами теоретических знаний. В рамках данного блока следует запланировать реализацию нескольких мероприятий.

Интерактивная лекция положит начало всему теоркурсу. В рамках данной лекции имеет смысл изучить актуальные современные документы в образовании, дать интерпретацию значимым позициям и выявить приоритетные направления развития современной системы образования. По результатам данного вида деятельности рекомендуется организовать деятельность педагогических работников по созданию ментальных карт, в которых следует предложить систематизировать и обобщить пройденный материал. Следующим мероприятием в рамках реализации данного блока является перевернутая лекция о важности психолого-педагогических знаний в деятельности педагога. До момента лекции педагоги в самостоятельном режиме знакомятся с современными источниками психолого-педагогической литературы, актуальными статьями и недавно выполненными диссертационными исследованиями (при этом сканированные и найденные материалы специалисту методической службы целесообразно заранее разместить в облачном хранилище или в собственном профессиональном блоге). Далее педагогам следует проанализировать материалы, представить ответы на предложенные вопросы по результатам изученного материала, обсудить и прокомментировать их коллегам на занятии. По окончании занятия необходимо составить банк данных по нескольким актуальным направлениям. Среди таких выделяем: «Современные атрибуты воспитания», «Эффективные приемы мотивации обучающихся», «Функции учителя в повышении эффективности учебно-воспитательного процесса» и др.

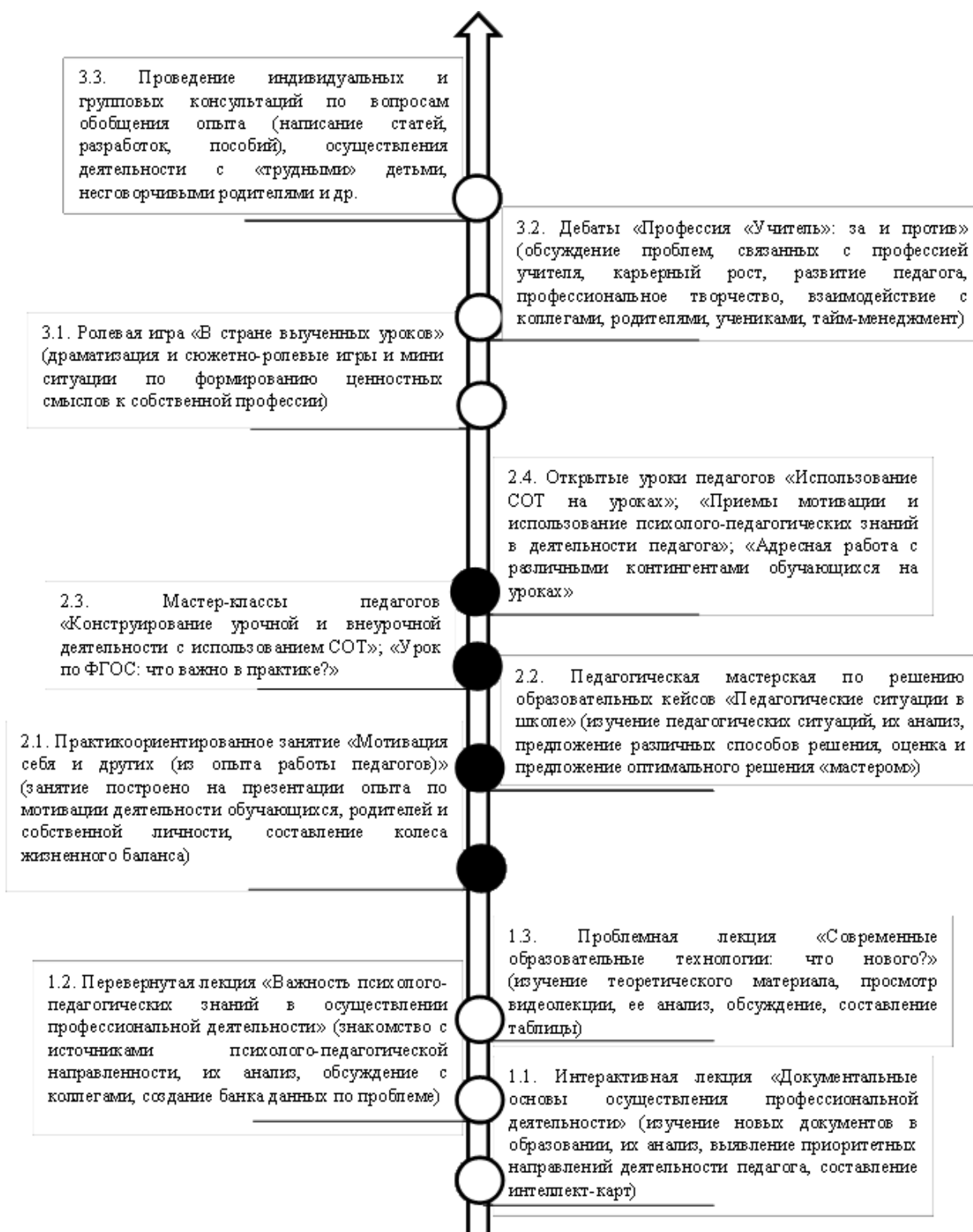


Рис. 1. Дорожная карта организованных для педагогов мероприятий в рамках совершенствования содержательно-организационного аспекта деятельности методической службы в образовательной организации в условиях введения профессиональных стандартов педагогов

Завершающим мероприятием событием теоретического блока может стать проблемная лекция. Перед педагогами актуально поставить вопрос о факте новизны современных образовательных технологий. В ходе участия в лекции, работы с материалом, его анализа и обсуждения педагоги приходят к решению проблемного вопроса. Эти выводы / решение проблемного вопроса фиксируются в таблице, которая является интеллектуальным продуктом, носящим характер метапредметности.

Продолжая следовать маршруту дорожной карты, но переходя на следующий блок практической направленности (на рисунке 1 это цифры от 2.1 до 2.4), отметим, что основная направленность данного блока – вооружить педагогов практическими знаниями и умениями в области осуществления профессиональной деятельности, совершенствования и обновления многих аспектов ее реализации. Являясь практико-ориентированными, занятия в данном блоке имеет смысл направить на понимание механизмов мотивации, способов и техник самомотивации и мотивации близких-других, с которыми педагог осуществляет взаимодействие в профессиональной и личной сферах. Занятие позволяет анализировать, обобщить и представить имеющийся опыт, поделиться им с коллегами, освоить техники и приемы мотивации себя и других в профессии и семье, использовать наиболее эффективные и пр. В качестве итогового продукта следует обратить внимание педагогов на составление «Колеса жизненного баланса».

Данный прием популярен в коучинге и позволяет посмотреть степень гармоничности развития / существования человека во многих аспектах профессиональной и личной жизни, акцентировать внимание педагогического работника на необходимости выхода из проблемных и сложных ситуаций.

Следующими мероприятиями в рамках совершенствования организационного аспекта деятельности методической службы в образовательной организации могут стать несколько мастер-классов, в проведение которых следует включать педагогов. Как правило, участие педагогов становится более активным, заинтересованным в случае актуальности рассматриваемых вопросов. Практика показывает, что злободневными являются следующие тематики

мастер-классов: «Конструирование урочной и внеурочной деятельности с использованием современных образовательных технологий», «Урок по ФГОС: что важно в практике реализации?», «Проектирование педагогом образовательной среды», «Методические аспекты осуществления деятельности с детьми с ОВЗ» и др. Данные мастер-классы позволяют демонстрировать педагогам технологии конструирования урока и мероприятий внеурочной деятельности в соответствии с новыми требованиями, запросами документов и приоритетных направлений развития образования.

Проведение мероприятий следует поручить педагогам, имеющим опыт участия в конкурсах педагогического мастерства, конкурсах на лучшие разработки уроков и внеурочных мероприятий.

Завершающим мероприятием данного блока разумно запланировать открытые уроки по различным предметам. Педагогам полезно наблюдать и анализировать деятельность коллег по эффективному формированию универсальных учебных действий воспитанников, констатировать возможности достижения новых образовательных результатов, фиксировать творческое использование современных технологий и приемов обучения, заметить ресурсы, позволяющие создавать комфортную образовательную среду и условия для интеллектуальной самостоятельной деятельности обучающихся. Такие показательные уроки дают возможность окунуться в атмосферу (не выходящего за рамки) креатива, рождающегося/создающегося прямо на глазах коллег-педагогов, мотивировать педагогов к созданию такой же творческой мастерской на своих уроках, вселить уверенность в собственных силах и заразить оптимизмом.

Следующим блоком рекомендовано проведение мероприятий ценностно-смыслового блока. Мероприятия данного блока отмечены на рисунке 1 цифрами от 3.1 до 3.3. Мероприятия ценностно-смыслового блока имеет смысл направить на поиск новых смыслов и усиление/углубление уже существующих по некоторым аспектам. Имеющийся опыт позволяет авторам статьи утверждать актуальность следующих аспектов мероприятий ценностно-смыслового блока: 1) ценности, связанные с условиями профессиональной деятельности; 2) ценности, связанные с личностно-мотива-

ционной сферой учителя; 3) ценности, отражающие управленческие аспекты образовательной деятельности.

В указанных аспектах могут быть проведены: ролевая игра «В стране выученных уроков», дебаты «Профессия «Учитель»: за и против» и др. В процессе проведения мероприятий логично обсудить вопросы, касающиеся каждодневных проблем педагога, возможности их уменьшения, пути решения имеющихся вопросов, предложить разнонаправленные рекомендации. В обсуждении необходимо затронуть вопросы возможного карьерного роста и необходимых способов его достижения, направлений развития педагога, профессиональное творчество, взаимодействие с коллегами, родителями, учениками, тайм-менеджмент для профилактики профессионального и эмоционального выгорания, долголетия в профессии и душевного спокойствия как залога здоровой полноценной жизни.

На протяжении реализации всех блоков и особенно ценностно-смыслового для педагогов целесообразно проводить индивидуальные и групповые консультации по самым разным вопросам осуществления педагогической деятельности.

Особое внимание следует уделить вопросам обобщения профессионального опыта, написанию статей, публичных выступлений для участия в конференциях, подготовке конкурсной и аттестационной документации. Наполнение консультаций хоть и носит рекомендательный характер, но позволяет педагогам творчески подходить к их реализации, учитывать специфику контингента, их основные особенности.

При проектировании мероприятий методической службой следует привлекать педагогов к организации и проведению мероприятий (где каждому педагогу отведена собственная роль), отдать предпочтение формированию и работе творческих, проектных для повышения продуктивности деятельности, подготовке материалов для презентации на мероприятиях.

К ожидаемым результатам реализации данной мероприятийной дорожной карты мы относим:

- удовлетворенность педагогов методической работой в образовательной организации;
- рост интеллектуальных продуктов деятельности педагогов (разработки урочных и

внеурочных занятий, памятки, алгоритмы, рекомендации, статьи, пособия и др.);

- результативность участия педагогов в конкурсных, конференциальных, интеллектуальных мероприятиях разного уровня;

- участие педагогов в творческих группах районного и школьного уровня;

- участие обучающихся в олимпиадах, интеллектуальных, воспитательных и спортивных мероприятиях и конкурсах;

- уменьшение количества обращений педагогов, обучающихся и родителей в администрацию из-за готовности педагогов самостоятельно оказывать помощь (просветительскую, консультационную, коррекционную) в вопросах воспитания, обучения школьников.

Разработанная нами дорожная карта прошла экспертное оценивание специалистами-представителями методических служб в организациях, участвующих в инновационной деятельности региональных инновационных площадок. Было предложено оценить дорожную карту по нескольким критериям: актуальность содержания и форм, отражение требуемых трудовых функций, соответствие вызовам времени, запросы учительской аудитории.

Эксперты отметили, что данная дорожная карта является достаточно универсальной для любой образовательной организации, направленной на совершенствование деятельности методической службы в условиях введения профессиональных стандартов педагогов, повышение компетентности педагогов по актуальным для них вопросам, повышение удовлетворенности деятельностью методической службы. Эксперты высказали мнение, что следует предусматривать возможность вариативности, что позволит учитывать особенности образовательной организации (оснащенность, методическое обеспечение и др.) и ее педагогического коллектива.

Таким образом, в статье была актуализирована необходимость совершенствования деятельности методической работы в образовательной организации ввиду вступивших в силу профессиональных стандартов педагогов; сделана подробная раскладка современных работ в области осуществления деятельности методической службой и процесса ее совершенствования; предложена детализированная мероприятийная дорожная карта, подробно описыва-

ющая содержательные и процессуальные аспекты ее реализации. В конце статьи делается вывод об универсальности предлагаемой карты и утверждается, что данная карта может быть использована любым учреждением общего образования, имеющим сходные проблемы и стремящейся к их разрешению средствами действующего методического объединения. Кроме этого, приведены результаты экспертирования дорожной карты педагогическими работниками, которые положительно отнеслись к формам проведения мероприятий и их содержательно-му наполнению. Наконец, в статье определены ожидаемые результаты внедрения данной карты. Указанные результаты не только приведут к удовлетворенности педагогов деятельностью методической службы, но увеличат количество интеллектуальных продуктов, будут способствовать росту участников мероприятий районного, городского уровней, повысят их компетентность и обновление форм, методов и средств их профессиональной деятельности.

Библиографический список:

1. Шилова О. Н. Неформальное образование: исторический аспект и современность / О. Н. Шилова, Т. Н. Рейзвих // Вестник РХГА. – 2015. – № 2. – С. 277–285.
2. Гаврилова И. В. Формальная, неформальная и информальная модели образования / И. В. Гаврилова, Л. А. Запруднова // Молодой ученый. – 2016. – № 10. – С. 1197–1200.
3. Чечель И. Д. Директор школы и его команда: стратегия и тактика коллективного профессионального развития / И. Д. Чечель. – М.: Сентябрь, 2016. – 128 с.
4. Буров К. С. Направленность управления методической работой на обеспечение качества образовательного процесса / К. С. Буров // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2013. – № 1. – С. 105–115.
5. Игна О. Н. Концептуальные основы технологизации профессионально-методической подготовки учителя : автореф. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / О. Н. Игна. – Томск, 2014. – 42 с.
6. Буров К. С. Направленность методической работы в школе на индивидуализацию образования учащихся : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01, 13.00.08 / К. С. Буров. – Челябинск, 2003. – 181 с.

7. Эжаева М. А. Муниципальная методическая служба как средство развития психолого-педагогической культуры учителей начальных классов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М. А. Эжаева. – Грозный, 2018. – С. 226.

8. Макарова Т. Н. Организация деятельности методического объединения в школе [Электронный ресурс] / Т. Н. Макарова, В. А. Макаров. – Режим доступа: <http://den-za-dnem.ru/big-files/Makarova.pdf> (дата обращения: 21.03.2019).

9. Притуло А. В. Совершенствование методической компетентности воспитателей дошкольного образовательного учреждения в системе повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А. В. Притуло. – М., 2012. – 26 с.

10. Троцкая О. А. Организационная деятельность методиста по обучению преподавателей техникума конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О. А. Троцкая. – Омск, 2016. – 217 с.

References:

1. Shilova O. N., Reizvih T. N. *Non-formal education: historical aspect and modernity* [Neformal'noe obrazovanie: istoricheskij aspekt i sovremennost'], Bulletin of Russian Christian Humanitarian Academy, 2015, No. 2, pp. 277–285.
2. Gavrilova I. V., Zaprudnova L. A. Formal, non-formal and informal models of education [Formal'naya, neformal'naya i informal'naya modeli obrazovaniya], Young scientist, 2016, No. 10, pp. 1197–1200.
3. Cechel I. D. *Headmaster and his team: strategy and tactics of collective professional development* [Direktor shkoly i ego komanda: strategiya i taktika kollektivnogo professional'nogo razvitiya], 2016. 128 p.
4. Burov K. S. *Direction of methodical work management on ensuring the quality of the educational process* [Napravlennost' upravleniya metodicheskoy rabotoj na obespechenie kachestva obrazovatel'nogo processa], Bulletin of South Ural State University. Series: Education. Pedagogical sciences, 2013, No. 1, pp. 105–115.
5. Igna O. N. *Conceptual bases of technologization of professional and methodical teacher training*: Diss thesis of Doc. of ped. sci. [Konceptual'nye osnovy tekhnologizacii professional'no-metodicheskoy podgotovki uchitelya: avtoref. dis. doktora ped. nauk], Tomsk, 2014. 42 p.

6. Burov K. S. *Direction of methodical work at school on individualization of schoolchildren' education*: Diss. of cand. of ped. sci. [Napravlennost' metodicheskoy raboty v shkole na individualizatsiyu obrazovaniya uchashchihsya: dis. kand. ped. nauk], Chelyabinsk, 2003. 181 p.
7. Ezhaeva M. A. *Municipal methodical service as a means of development of psychological and pedagogical culture of primary school teachers*: Diss. of cand. of ped. sci. [Municipal'naya metodicheskaya sluzhba kak sredstvo razvitiya psihologo-pedagogicheskoy kul'tury uchitelej nachal'nyh klassov: dis. kand. ped. nauk], Grozny, 2018. 226 p.
8. Makarova T. N., Makarov V. A. *Organization of methodical association activity at school* [Organizatsiya deyatel'nosti metodicheskogo ob"edineniya v shkole] [Web resource], access mode: <http://den-zadnem.ru/big-files/Makarova.pdf> (accessed date: 03/21/2019).
9. Prytulo A. V. *Improvement of methodical competence of teachers of preschool educational institution in the system of advanced training*: Diss. thesis of Doc. of ped. sci. [Sovershenstvovanie metodicheskoy kompetentnosti vospitatelej doskol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya v sisteme povysheniya kvalifikatsii: avtoref. dis. kand. ped. nauk], 2012. 26 p.
10. Trotskaya O. A. *Organizational activity of the methodologist on training of teachers of technical school to design of educational and methodical support of the professional module*: Diss. of cand. of ped. sci. [Organizatsionnaya deyatel'nost' metodista po obucheniyu prepodavatelej tekhnikuma konstruirovaniyu uchebno-metodicheskogo obespecheniya professional'nogo modulya], Omsk, 2016. 217 p.

УДК 159.942+371.12

Возможности внутрифирменного обучения в развитии эмоционального интеллекта педагогов

С. М. Шингаев

Possibilities of internal training in development of emotional intelligence of teachers

S. M. Shingaev

Аннотация. В статье приведен теоретический анализ современного состояния такого нового для психолого-педагогической науки феномена, как эмоциональный интеллект (EI). Кратко описываются подходы зарубежных (Д. Гоулман, Р. Бар-Он, П. Саловей, Д. Майер, Д. Карузо) и отечественных (Е. А. Сергиенко, И. И. Ветрова, Д. В. Люсин) авторов к рассмотрению эмоционального интеллекта. Выделены и охарактеризованы его структурные компоненты, а также актуализируется роль эмоциональной компетентности в профессиональной деятельности педагогических работников. Выдвигается и обосновывается тезис об эмоциональном интеллекте педагога как факторе успеха современного педагога. Опираясь на собственные результаты исследования, автор приводит психологический портрет успешного педагога, в котором эмоциональный интеллект занимает важное место. Обозначены и аргументированы организационно-педагогические условия развития эмоционального интеллекта педагогов в рамках внутрифирменного обучения. Описывается программа повышения квалификации педагогов «Развитие эмоционального интеллекта педагогов», приводятся первичные результаты ее апробации и внедрения.

Abstract. The theoretical analysis of the current state of emotional intelligence (EI) is provided in this article. This phenomenon is new to psychology and pedagogical science. Approaches of foreign (D. Goleman, R. Bar-On, P. Salovey, D. Mayer, D. Caruso) and domestic (E. A. Sergienko, I. I. Vetrova, D. V. Lyusin) authors to consideration of emotional intelligence are briefly described. The structural components of

the phenomenon are characterized. The role of emotional competence of professional activity of educators is updated. The thesis about the emotional intelligence as a factor of success of a modern teacher is put forward and substantiated. Based on his own research results, the author gives a psychological portrait of a successful teacher, in which emotional intelligence plays an important role. Organizational and pedagogical conditions of development of emotional intelligence of teachers within internal training are designated and reasoned. The program of professional development of teachers "Development of emotional intelligence of teachers" is described. The primary results of its approbation and introduction are given.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, модели эмоционального интеллекта, программа развития, внутрифирменное обучение, педагог дополнительного профессионального образования.

Keywords: emotional intelligence, models of emotional intelligence, program of development, intra-corporate training, teacher of additional professional education.

Современный мир динамичен, изменчив и многообразен. Выдвигаемые им вызовы и требования к человеку порой настолько противоречивы и многогранны, что не просто сориентироваться, на что обратить внимание в первую очередь, а от чего отказаться, что стоит учитывать в своей деятельности, а что нет. Поэтому совершенно закономерно, что психолого-педагогическая наука пришла к необходимости формулирования новых подходов к повышению профессионального ма-

стерства педагогов, которые вылились в то, что сейчас называется «непрерывное образование».

В рамках данной статьи рассмотрим роль эмоционального интеллекта как фактора успеха современного педагога в его профессиональной деятельности, а также возможности внутрифирменного (внутришкольного, корпоративного) обучения в развитии эмоционального интеллекта педагогов.

Научные исследования последних двух десятилетий показывают, что успешность взрослого человека в современном обществе определяется уже не столько академическими знаниями в той или иной области и уровнем общего интеллекта (IQ), сколько умением управлять своим эмоциональным состоянием и эмоциональным состоянием других людей, мотивировать их на выполнение сложных задач, проявлять высокую стрессоустойчивость в условиях постоянных системных изменений, демонстрировать высокую адаптивность и эффективность в общении [1; 2; 3]. Согласно исследованию, проведенному Даниэлом Гоулманом (Daniel Golman), эмоциональная компетентность (EQ) в два раза важнее природного интеллекта (IQ) [1].

Толковый словарь русского языка Д. Н. Ушакова дает следующее определение: «Удачливый – счастливый, такой, которому везет, у которого удача, успех во всем» [4]. В толковом словаре С. И. Ожегова мы видим близкое по содержанию понимание успеха: «Успех – удача в достижении чего-нибудь, общественное признание, хорошие результаты в работе, учебы» [5].

Теоретический анализ литературы, посвященной проблеме успешности педагогов, результаты анкетирования педагогов петербургских образовательных организаций (2009–2018 гг.) [6–9] позволили нам выделить такие характеристики, связанные с феноменом эмоционального интеллекта как: равновесие в эмоциональной сфере, оптимизм; общительность и чувство юмора; психологическая устойчивость. При этом отметим, что указанные выше характеристики выделяются и при анализе профессиональной деятельности и профессионально важных качеств менеджеров [7]. Иными словами, при содержательном отличии профессий менеджера (ру-

ководителя) и педагога наблюдается сходство по ряду необходимых качеств, и это сходство касается именно эмоционального интеллекта, что, наш взгляд, служит косвенным подтверждением важности эмоционального интеллекта в деятельности представителей социально-экономических профессий.

Для проверки гипотезы о роли эмоциональной компетентности в профессиональной деятельности педагогических работников был проведен опрос педагогов Санкт-Петербурга (2016 г., выборка – 431 человек). На вопрос «Как вы считаете, чем вам необходимо обладать, чтобы добиться успеха в жизни?» почти 80% опрошенных педагогов указали на важность крепкого здоровья для достижения успеха в жизни (в работе, в личной жизни). 75% педагогов в качестве слагаемого успеха назвали упорство и трудолюбие, качественное образование и педагогические способности. Раскрывая содержание педагогических способностей, респонденты выделили следующие: умение общаться с разными категориями учеников и родителей, выстраивать деловые и одновременно благожелательные отношения, любить детей, проявлять чуткость и заботу, совмещая со справедливой требовательностью, умение управлять своими негативными эмоциями, проявлять сдержанность и педагогический такт, умение вести себя адекватно в эмоционально напряженных, стрессовых ситуациях, умение действовать при возникновении синдрома эмоционального выгорания. Как видно, среди этих педагогических способностей важное место занимают характеристики личности, непосредственно связанные с эмоциональным интеллектом [9]. Похожие данные получены нами при проведении пилотажного исследования, направленного на выявление профессионально-важных качеств современного педагога-психолога (2018 г, выборка – 32 человека). 85% ответов касались таких черт, как эмпатия; умение анализировать себя и своим поступки, понимать чувства и поступки других людей (учеников, родителей, коллег); умение располагать к доверительному общению; способность помогать другим видеть счастливое будущее даже в самых трудных жизненных ситуациях; умение принимать другого человека таким, какой он есть; умение помогать

другим людям убирать отрицательные эмоции и управлять этими эмоциями; умение настраивать другого человека на позитив и веру в себя [9]. Таким образом, опираясь на эмпирические данные можно говорить об эмоциональной компетентности для полноценной и успешной жизни человека, в том числе в разных видах профессиональной деятельности. На наш взгляд, одна из важнейших задач системы непрерывного образования состоит в развитии эмоционального интеллекта педагога. Рассмотрим, что представляет собой эмоциональный интеллект, каковы его структурные компоненты, основные модели и концепции эмоционального интеллекта. Возьмем два близких понятия: эмоции и эмоциональный интеллект. Под эмоциями обычно понимают индивидуальный «ответ» организма на ситуацию, который отражает субъективную значимость предметов, явлений окружающего мира и побуждает организм к определенному действию [10].

Эмоциональный же интеллект понимается как способность воспринимать и понимать собственные эмоции, эмоции другого человека и группы, а также управлять ими [1]. В работе Е. А. Сергиенко, И. И. Ветровой [11] представлен обстоятельный анализ имеющихся (и надо признать, пока немногочисленных) подходов к изучению эмоционального интеллекта в зарубежной и отечественной науке. Понятие эмоционального коэффициента EQ (англ. Emotional Quotient, по аналогии с англ. Intelligence Quotient, IQ) ввел в обиход Р. Бар-Он в 1988 г. В 1990 г. увидела свет работа П. Саловея и Дж. Маейра «Эмоциональный интеллект» (англ. Emotional Intelligence), которая задавала тон последующим исследованиям и разработкам. С точки зрения авторов, эмоциональный интеллект включает четыре компонента:

1) способность воспринимать или чувствовать эмоции (как свои собственные, так и другого человека);

2) способность направлять свои эмоции в помощь разуму;

3) способность понимать, что выражает та или иная эмоция;

4) способность управлять эмоциями [12].

В модели Р. Бар-Она эмоциональный интеллект включает некогнитивные способно-

сти, знания и компетентность, дающие человеку возможность успешно справляться с различными жизненными ситуациями. Исходя из такого понимания, автор выделяет пять компонентов эмоционального интеллекта:

1) познание себя: осознание своих эмоций, уверенность в себе, самоуважение, самоактуализация, независимость;

2) навыки межличностного общения: эмпатия, межличностные взаимоотношения, социальная ответственность;

3) способность к адаптации: решение проблем, связь с реальностью, гибкость;

4) управление стрессовыми ситуациями: устойчивость к стрессу, контроль за импульсивностью;

5) преобладающее настроение: счастье, оптимизм [13].

Наибольшее распространение получила модель Д. Гоулмана, в которой нашли отражение как ранние представления П. Саловея и Дж. Маейра о когнитивных компонентах эмоционального интеллекта, так и дополнительные элементы, а именно – личностные характеристики (энтузиазм, настойчивость и социальные навыки). В отечественной науке пока не так много теоретических разработок по рассматриваемой нами теме. Известно определение Д. В. Люсина, в котором под эмоциональным интеллектом понимается способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими [14]. Автор выделяет внутри способности к пониманию своих и чужих эмоций такие слагаемые, как распознавание эмоций, идентификация и вербализация эмоций, а в способность к управлению эмоциями включает контролирование интенсивности и внешних проявлений эмоций. Отличительной особенностью модели Д. В. Люсина в сравнении с западными подходами является разделение эмоционального интеллекта на два вида: внутриличностный и межличностный интеллект. Тем самым автор уходит от понимания этого феномена с точки зрения только интеллектуальной составляющей и делает акцент на взаимодействие когнитивных способностей с личностной направленностью личностью [15]. Следует признать, на сегодняшний день явно недостаточно психодиагностических методик, направленных на исследование эмоционального интеллекта (табл. 1).

Таблица 1

Основные методики измерения эмоционального интеллекта

Название методики, авторы	Измеряемые характеристики
EQ-i, EQ-I 2.0, Р. Бар-Он	Внутриличностные и межличностные переменные, регуляция стресса, адаптивность, общее настроение
MEIS, Дж. Майер, П. Саловей, Д. Карузо	Восприятие эмоций, эмоциональное содействие, эмоциональное понимание, эмоциональное управление
ESI, Р. Бояцис, Д. Гоулман	Самосознание, социальное осознание, самоуправление, социальные навыки
EQ-Мар, Р. Купер	Актуальное окружение, эмоциональная грамотность, эмоциональная компетентность, эмоциональные ценности
EQ, Н. Холл	Эмоциональная осведомленность, управление своими эмоциями, самомотивация, эмпатия, распознавание эмоций других людей
MSCEIT, MSCEIT V2.0, Дж. Майер, П. Саловей, Д. Карузо	Способность понимать эмоции, использовать эмоции в процессе мышления, воспринимать эмоции, управлять эмоциями
TEIQ, К. Петридес, Э. Фернхем	Благосостояние, самоконтроль, эмоциональность, общительность
SREIT, Н. Шутте	Оценка и выражение эмоций, регулирование эмоций, использование эмоций при решении проблем
ЭмИн, Д. В. Люсин	Понимание и управление своими эмоциями, понимание и управление чужими эмоциями, контроль экспрессии
ЭмIQ-2, Е. А. Орел, В. В. Одинцова	Самоанализ и самозащита, самоконтроль, выражение эмоций, социальная чуткость, самооценка чуткости
ОИЭ, К. Барчард, Г. Г. Князев, Л. Г. Митрофанова, О. М. Разумникова	Позитивная и негативная экспрессивность, внимание к эмоциям, принятие решений на основе эмоций, сопереживание радости и несчастья, эмпатия

Можно сделать предварительный вывод на основе анализа отечественных и зарубежных теорий: эмоциональный интеллект – это способность воспринимать и понимать собственные эмоции, эмоции другого человека и группы, а также управлять ими.

Исходя из этого, выделяются 4 слагаемых развития:

- 1) понимание собственных эмоций;
- 2) управление собой (в том числе управление стрессом);
- 3) понимание других людей (включая эмпатию);
- 4) управление эмоциями других и взаимоотношениями.

Среди компетенций, связанных с эмоциональным интеллектом, стоит остановиться на пяти ключевых:

- 1) самоосознание (понимание своих чувств, использование этих знаний в качестве руководства при принятии решения);
- 2) саморегуляция (способность управлять собственными эмоциями и стрессом);

3) мотивация (использование эмоциональных предпочтений для направления деятельности к поставленным целям);

4) эмпатия (сопереживание, сочувствие, способность встать на точку зрения других людей);

5) социальные навыки (уверенное владение эмоциями во взаимоотношениях, использование этих навыков для убеждения и руководства, ведения переговоров и улаживания споров, сотрудничества и коллективной работы) [16].

Возвращаясь к портрету успешного педагога, в котором эмоциональный интеллект занимает важное место, отметим и другие слагаемые:

- 1) система ценностей человека, в которой ведущими выступают здоровье, любовь, счастливая семейная жизнь, уверенность в себе, интересная работа;
- 2) уверенность в своих силах;
- 3) способность мыслить категориями успеха;
- 4) умение не отказываться от поставленных целей при первых неудачах;

5) позитивное мышление;

6) коммуникативные способности и культура поведения (общительность, гибкость, умение строить благоприятные отношения в коллективе, правильно поставленная речь);

7) эмоционально-волевые качества (целеустремленность, трудолюбие, педагогический оптимизм, уравновешенность, уверенность в себе, организованность).

Каждый руководитель образовательной организации, решая проблемы непрерывного образования своих педагогических работников, сталкивается с дилеммой, где обучать: на базе своей школы в рамках внутрифирменного обучения или на выезде, отправляя сотрудников на курсы повышения квалификации в сторонние организации (центры развития образования, информационно-методический центр, организацию повышения квалификации и др.). Оба пути имеют свои плюсы и минусы. Однозначного решения нет. Уверены, что можно и нужно совместить оба пути за счет создания в образовательной организации специально организованной локальной образовательной среды, которая является ведущим организационно-педагогическим условием развития эмоционального интеллекта педагогов.

В свое время в ряде руководящих документов по организации дополнительного профессионального образования кадров формулировались две взаимосвязанные задачи на уровне отдельно взятой образовательной организации:

1) обеспечение педагогическому работнику возможности повышения квалификации путем отражения соответствующих требований в уставе школы, в коллективном договоре;

2) организация внутрифирменной работы по повышению квалификации персонала.

В статье 28 закона «Об образовании» отмечено, что на образовательном учреждении лежит ответственность за создание условий и организации дополнительного профессионального образования работников [17].

Исходя из этого, считаем возможным при организации повышения квалификации педагогических работников образовательной организации начать именно с внутрифирменного обучения. Данная модель обучения была реализована нами на базе ГБОУ СОШ № 89 Калининского района Санкт-Петербурга в рамках федеральной инновационной площадки в 2018 г.

С этой целью была разработана программа повышения квалификации «Развитие эмоционального интеллекта педагогов» объемом 72 академических часа. По нашему мнению, несомненными достоинствами внутрифирменного обучения выступает единое научно-методическое пространство для учителей разного профиля (учителей-предметников, учителей начальных классов, администрации); возможность гибкого реагирования на меняющуюся ситуацию в образовании вообще и в образовательной организации в частности; регулярный характер обучения непосредственно на рабочем месте (когда занятия проводятся сразу после уроков в самой школе экономится значительное время на переезды к месту обучения). Поскольку обучение проводится именно для педагогов отдельно взятой образовательной организации, мы параллельно с подготовкой в содержательной области проекта федеральной инновационной площадки осуществляем сплочение педагогического коллектива, «оттачиваем» командную работу; есть возможность делиться опытом работы учителям.

Цель разработанной программы: развитие способности учителей управлять своими эмоциями и эмоциями других людей (учеников и их родителей), направляя эмоции в нужное для образовательной организации русло. Планируемый результат для участников обучения заключается в практическом освоении технологий управления эмоциональными ресурсами.

Структура программы включает в себя общий модуль, обязательный для всех педагогов школы, он проводится в рамках ежемесячных школьных педсоветов, и вариативный модуль программы – для непосредственных участников проекта.

Содержательно программа включает следующие взаимосвязанные темы.

1. Понятие эмоционального интеллекта и его роль в коммуникации. В данной теме рассматриваются физиологические основы эмоций. Дается ответ на вопрос «Как эмоции влияют на физиологию человека?».

2. Структура эмоционального интеллекта: понимание собственных эмоций (самосознание); понимание эмоций других людей (социальная чуткость и эмпатия); управление собственными эмоциями (саморегуляция); управление эмоциями других людей и взаимоотно-

шениями. Внутри этой темы подробно прорабатываются такие вопросы, как понимание собственных эмоций и управление ими (базовые эмоции, их источники; осознание и вербализация эмоций; управление собственными эмоциями (управление гневом, управление унынием, управление страхом, управление радостью и интересом, каналы управления эмоциями; конструктивное выражение негативных эмоций, технология «Я-высказывания»; голосовые практики: через управление голосом к управлению эмоциями); понимание эмоций других людей (что позволяет понять эмоции? как проявляются эмоции? эмпатия: как ее развивать?); управление эмоциями другого человека; основные шаблоны того, как люди скрывают свои чувства; эмоции женщин и эмоции мужчин – гендерные различия.

3. Отдельно мы выделяем тему «Умение слушать себя и других людей», в рамках которой анализируем барьеры слушания и прорабатываем техники активного слушания.

4. Пожалуй, одна из ключевых тем курса – «Источники возникновения эмоций в образовательной организации», где педагоги обучаются управлять эмоциями людей в образовательной организации (информационная теория эмоций П. Симонова [18]; инструменты воздействия директора-лидера и учителя на эмоции педагогического коллектива/класса; эмоциональный интеллект и лидерство; элементы рационально-эмотивной психотерапии).

Для каждого участника обучения подготовлен буклет, в котором отражено основное содержание программы и где есть место для записей, отработки отдельных модулей.

В рамках заявленной программы повышения квалификации «Развитие эмоционального интеллекта педагогов» использовалась очная групповая форма обучения с применением дистанционных образовательных технологий и электронного обучения. Программа практико-ориентированная, поэтому формы организации учебных занятий были выстроены таким образом, чтобы обеспечить соотношение лекций и практических занятий 1:2.

Среди основных методов обучения педагогов использовались: лекции, упражнения, семинары (классические методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности), тренинг (как метод преднамеренных изменений

психологических феноменов педагогов и педагогического коллектива в целом), интерактивные занятия (позволили закрепить полученные знания и проходить тестирование при помощи обучающей программы), самостоятельная работа (благодаря дистанционному обучению развивала у педагогов навыки самодисциплины), кейс-стади (позволил решать реальные задачи педагогического коллектива), деловая игра (решение проблем, возникающих в профессиональной деятельности педагогов).

Ключевыми выступали общедидактические методы обучения: проблемное изложение, исследовательский метод, частично-поисковый (эвристический) метод (по И. Я. Лернеру и М. Н. Скаткину).

Реализация программы в течение 2018 года показала ее эффективность, основными критериями которой выступили: высокий уровень удовлетворенности педагогов обучением, повышение знания компонента (оценивался методом тестирования), готовность учителей к продолжению работы по проекту.

Подводя итоги вышеизложенному, отметим, что развитие эмоционального интеллекта педагогов представляет актуальную задачу для современной системы образования и может эффективно решать ее разными способами, в том числе через внутрифирменное обучение.

Библиографический список:

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Д. Гоулман. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2017. – 544 с.
2. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство / Д. Гоулман, Р. Боядис, Э. Макки. – М. : Альпина бизнес букс, 2005. – 301 с.
3. Шабанов С. Эмоциональный интеллект. Российская практика / С. Шабанов, А. Алешина. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2017. – 432 с.
4. Ушаков Д. Н. Толковый словарь современного русского языка / Д. Н. Ушаков. – М. : Аделант, 2014. – 800 с.
5. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : Мир и Образование, 2012. – 1376 с.
6. Шингаев С. М. Психологический портрет педагога: взгляд с точки зрения профессионального здоровья / С. М. Шингаев // Психология обучения. – 2009. – № 10. – С. 4–12.

7. Шингаев С. М. Сравнительный анализ психологических аспектов профессионального здоровья педагогов и менеджеров / С. М. Шингаев // Психология обучения. – 2011. – № 12. – С. 76–86.
8. Шингаев С. М. Профилактика профессиональных деформаций педагога: учебно-методическое пособие / С. М. Шингаев, Г. В. Солдатова. – СПб. : СПбАППО, 2016. – 178 с.
9. Шингаев С. М. Эмоциональный интеллект как фактор успеха современного педагога / С. М. Шингаев // Человеческий фактор. Социальный психолог : журнал для психологов. – Ярославль. – 2018. – № 1. – С. 199–208.
10. Кэрролл Э. Изард. Психология эмоций / К. Э. Изард. – СПб. : Питер, 2006. – 464 с.
11. Сергиенко Е. А. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v. 2.0) : руководство / Е. А. Сергиенко, И. И. Ветрова. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. – 176 с.
12. Mayer J. D., Salovey P. What is emotional intelligence? / J. D. Mayer, P. Salovey / Emotional development and emotional Intelligence: Educational Implications / Ed. by P. Salovey, D. Sluyter. New York: Perseus Books Group, 1997, pp. 3–31.
13. Bar-On R. Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical Manual / R. Bar-On. Toronto, Canada: Multy-Health System, 1997.
14. Люсин Д. В. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями – эмпирический анализ / Д. В. Люсин, О. О. Марютина, А. С. Степанова // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – С. 129–140.
15. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д. В. Люсин // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М. : Институт психологии РАН, 2004. – С. 29–35.
16. Шингаев С. М. Эмоциональный интеллект: содержание понятия, проблемы, пути решения / С. М. Шингаев, И. К. Симагина, И. В. Нырова // Перспективы психолого-педагогической работы в современном образовательном учреждении : сборник материалов III Международной научно-практической конференции и образовательного семинара (к 100-летию Санкт-Петербургского государственного института культуры). – СПб. : НИЦ АРТ, 2018. – С.98–102.
17. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2018 года. – М. : Образование, 2018. – 120 с.
18. Симонов П. В. Эмоциональный мозг / П. В. Симонов. – М. : Наука, 1981. – 215 с.
- References:**
1. Goleman D. *Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ* [Emocional'nyj intellekt. Pochemu on mozhet znachit' bol'she, chem IQ], 2017. 544 p.
2. Goleman D., R. Boyatzis, E. McKie *Emotional leadership* [Emocional'noe liderstvo], 2005. 301 p.
3. Shabanov S., Aleshina A. *Emotional intelligence. Russian practice* [Emocional'nyj intellekt. Rossijskaya praktika], 2017. 432 p.
4. Ushakov D. N. *Explanatory dictionary of the modern Russian language* [Tolkovyj slovar' sovremennogo russkogo yazyka], 2014. 800 p.
5. Ozhegov S. I. *Explanatory dictionary of Russian language* [Tolkovyj slovar' russkogo yazyka], 2012. 1376 p.
6. Shingaeв S. M. *Psychological portrait of a teacher: a professional perspective* [Psihologicheskiy portret pedagoga: vzglyad s točki zreniya professional'nogo zdorov'ya], Psychology of learning, 2009, No. 10, pp. 4–12.
7. Shingaeв S. M. *Comparative analysis of psychological aspects of professional health educators and managers* [Sravnitel'nyj analiz psihologicheskikh aspektov professional'nogo zdorov'ya pedagogov i menedzherov], Educational Psychology, 2011, No. 12, pp. 76–86.
8. Shingaeв S. M., Soldatova G. V. *Prevention of professional deformations of the teacher: textbook* [Profilaktika professional'nyh deformatsij pedagoga: uchebno-metodicheskoe posobie], Saint Petersburg, 2016. 178 p.
9. Shingaeв S. M. *Emotional intelligence as a success factor of a modern teacher* [Emocional'nyj intellekt kak faktor uspekha sovremennogo pedagoga], Human factor. Social psychologist. Journal for psychologists. Yaroslavl, 2018, No. 1, pp. 199–208.
10. Izard C. E. *Psychology of emotions* [Psihologiya emocij], Saint Petersburg, 2006. 464 p.

11. Sergienko E. A., Vetrov I. I. *Test of J. Mayer, P. Salovey, D. Caruso "Emotional intelligence"* [Test J. Mayer, P. Salovey, D. Caruso "Emocional'nyj intellekt"], 2010. 176 p.
12. Mayer J. D., Salovey P. *What is emotional intelligence? Emotional development and emotional Intelligence: Educational Implications*, New York: Perseus Books Group, 1997, pp. 3–31.
13. Bar-On R. *Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical Manual*, Toronto, Canada: Multy-Health System, 1997.
14. Lucin D. V., Maryutina O. O., Stepanova A. S. *Structure of emotional intelligence and its components' connection with individual features – empirical analysis* [Struktura emocional'nogo intellekta i svyaz' ego komponentov s individual'nymi osobennostyami – empiricheskij analiz], *Social intelligence: Theory, measurement, research*, 2004, pp. 129–140.
15. Lucin D. V. *Modern ideas about emotional intelligence* [Sovremennye predstavleniya ob emocional'nom intellekte], *Social intelligence: Theory, measurement, research*, 2006, pp. 29–35.
16. Shingaev S. M., Simagina K. I., Nyrova I. V. *Emotional intelligence: content concepts, problems and solutions* [Emocional'nyj intellekt: sodержanie ponyatiya, problemy, puti resheniya], *Prospects of psycho-pedagogical work in modern educational institution: collection of materials of III International scientific-practical conference and educational seminar (the 100th anniversary of Saint-Petersburg state Institute of culture)*, Saint Petersburg, 2018, pp. 98–102.
17. Federal law "About education in the Russian Federation" No. 273-FZ of 29 December 2012 [Federal'nyj zakon "Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii"], 2018. 120 p.
18. Simonov P. V. *Emotional brain* [Emocional'nyj mozg], *Science*, 1981. 215 p.

Гипотезы, дискуссии, размышления

УДК 371.123+378.091.398

Элементы методологии современного образовательного менеджмента как основа организации повышения квалификации учителя

И. Б. Мылова

Elements of the contemporary education management's methodology as an organizational basis of the teacher's professional skill improvement

I. B. Mylova

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития профессионально-личностных качеств учителя при повышении квалификации в системе постдипломного педагогического образования.

Приводится совокупность метаспособностей, которая имеет особую значимость для эффективного выполнения учителем профессиональной деятельности.

Делается акцент на применении элементов методологии образовательного менеджмента как интегративной научно-практической области знаний для развития метаспособностей педагогов в процессе повышения квалификации. Анализируется возможность организации учебного процесса на основе применения научных знаний таких областей образовательного менеджмента, как персональный менеджмент и менеджмент знаний.

Изложены методологические установки этих областей образовательного менеджмента, обеспечивающие приращение и обновление профессиональных знаний, а также развитие проактивности педагогов.

В работе представлен практический подход к организации учебного процесса на основе методологических компонент современного образовательного менеджмента в рамках повыше-

ния квалификации учителей школьного учебного предмета «Информатика».

Abstract. The article deals with the problem of development of professional and personal qualities of teachers in the system of postgraduate pedagogical education. The article describes a set of meta-abilities, which is of particular importance for the effective implementation of the teacher's professional activities. The emphasis is placed on the application of the elements of the methodology of educational management as an integrative scientific and practical field of knowledge for the development of teachers' meta-abilities in the process of professional development. The article analyzes the possibility of organizing the educational process on the basis of the application of scientific knowledge in such areas of educational management as personal management and knowledge management. Methodological guidelines of these areas of educational management, providing the increment and update of professional knowledge, as well as the development of proactivity of teachers, set out. The paper presents a practical approach to the organization of the educational process on the basis of methodological components of modern educational management in the framework of training of teachers of the school subject "Informatics".

Ключевые слова: образование, повышение квалификации, профессиональное развитие учителя, образовательный менеджмент, проактивность, менеджмент знаний.

Keywords: education, advanced training, professional development of teachers, management in education, proactivity, knowledge management.

Изменения, происходящие в системе школьного образования, переход на федеральные государственные образовательные стандарты общего образования (ФГОС ОО), актуализируют проблему разработки и реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации педагогических кадров, в частности учителей информатики.

Так, раздел «Требования к кадровым условиям реализации основной образовательной программы основного общего образования» федерального стандарта определяет необходимость освоения учителем дополнительных профессиональных образовательных программ не реже одного раза в пять лет в образовательных учреждениях, имеющих право на ведения данного вида образовательной деятельности, в том числе учреждениях системы дополнительного профессионального образования [1].

Акцентируем внимание на целях обучения в рамках повышения квалификации учителей, на достижение которых должен быть направлен педагогический процесс. Согласно нормативным документам повышение квалификации педагогических кадров должно обеспечить:

- удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, соответствие его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды (Федеральный закон «Об образовании в РФ», ст. 76, п. 1) [2];

- удовлетворение (учет) потребности организации, по инициативе которой осуществляется дополнительное профессиональное образование (там же, п. 6);

- овладение работниками профессиональными знаниями и навыкам, которые соответствуют квалификационным требованиям профессиональных стандартов (там же, п. 9);

- оптимальное вхождение работников образования в систему ценностей современного образования (Примерная основная образователь-

ная программа основного общего образования, п. 3.2.1) [3, с. 525];

- овладение методологией ФГОС ОО (новая система требований к структуре основной образовательной программы, результатам ее освоения и условиям реализации) и методическими знаниями, необходимыми для осуществления образовательного процесса (учебно-методические и информационно-методические ресурсы) (там же).

Таким образом, ожидаемые результаты повышения квалификации предполагают изменения в личностном и когнитивном опытах обучающихся, которые определяют развитие не только профессиональной компетентности учителя, обеспечивающей качественное выполнение трудовых функций, обозначенных в профессиональном стандарте [4], но и ряда общих способностей, не связанных с профессиональной специализацией. К таким общим или метаспособностям, в частности, относятся:

- эмоциональная предрасположенность и адаптивность к работе в условиях перемен;

- интегративная способность личности работать в команде для конструктивного сотрудничества с коллегами при решении задач развития образовательного учреждения, выполнения проектов в рамках инновационной, методической деятельности организации;

- способность включать вновь воспринятые сведения в уже имеющиеся системы знаний, обеспечивающая профессиональное развитие и совершенствование;

- способность к принятию и интериоризации новых идей, позиций, подходов, определяющая возможность овладения нетрадиционной методологией;

- способность к продуцированию идей, усовершенствованию объектов окружающего мира, лежащая в основе методического поиска учителя, педагогически эффективного применения им методических знаний на практике.

Для достижения результатов обучения, определяемых через понятие «личностное качество», к которым относятся профессиональные компетентности и общие способности, необходимо целенаправленное проектирование преподавателями организационных условий, обеспечивающих необходимые педагогические воздействия. Эта работа включает в себя выбор технологических средств, разработку педагоги-

чески целесообразных учебных информационных ресурсов и способов организации с ними учебной работы, подбор образовательных технологий и приемов организации познавательной деятельности обучаемых на аудиторных занятиях, организацию учебного процесса на основе сделанного выбора.

Признак целесообразности воздействий, которым характеризуется процесс обучения, дало основание исследователям усматривать в нем аналогию с управлением.

Современный педагогический лексикон включает в себя понятия «образовательный менеджмент», «педагогический менеджмент», «школьный менеджмент» и другие схожие понятия. Они указывают на перенос средств и методов современного менеджмента в сферу образования. Среди них наиболее общим является понятие образовательного менеджмента.

«Образовательный менеджмент – специфическая отрасль педагогических наук, вобравшая в себя истоки педагогики, психологии, социологии управления, менеджмента и маркетинга» [5, с. 25].

Отметим, что в научных исследованиях понятие образовательного менеджмента используется для описания разных по сути и содержанию направлений менеджмента: как направлений управления образовательными системами разного уровня, так и направлений применения различных сфер современного менеджмента в образовании [6]. Например, термин «образовательный менеджмент» вбирает в себя понятия управление системой образования, руководство школой, управление обучением персонала организации, а также менеджмент знаний, персональный (личностный) менеджмент.

Задача формирования педагогических условий, обеспечивающих достижения планируемых образовательных результатов в процессе повышения квалификации, относится к сфере компетенций одного из направлений образовательного менеджмента – педагогического менеджмента.

«Педагогический менеджмент комплекс принципов, организационных норм и технологических приемов управления образовательным процессом, направленный на повышение его эффективности» [7, с. 79].

Вместе с тем для выбора педагогических ресурсов (содержание, методы, средства, формы

организации образовательной деятельности [8]), необходимых для развития метаспособностей на учебных занятиях, привлечем внимание к принципиальным установкам и практическим методикам таких областей образовательного менеджмента, как персональный менеджмент и менеджмент знаний.

Отметим, что исходно менеджмент как область научно-практической деятельности ориентирован на управление коммерческой организацией с целью повышения ее эффективности, увеличения прибыли. Слово «менеджмент» производное от английского глагола “manage”, который обладает смысловыми нюансами. На русский язык глагол может быть переведен как «управлять», «руководить», «распоряжаться», а также как «ухитряться», «умудряться». Поэтому в отличие от термина «управление», который ассоциативно связывается с понятием «принуждение», слово «менеджмент» обладает смысловым аспектом регулирования действий людей, которое основано на добровольном подчинении. Особенностью менеджмента как области практической деятельности является разработка конкретных методик и рекомендаций, обеспечивающих перенос научных знаний в практику управления.

В менеджменте в качестве фактора успешности и конкурентоспособности компании рассматривается способность организации к постоянному обучению и развитию всех членов организации с ориентацией на лидерство на рынке товаров и услуг.

Обучение может быть ориентировано на развитие профессиональных компетенций сотрудников, а также на развитие их личностных качеств (целеустремленность, инициативность, способность к продуктивному общению и творческому сотрудничеству, креативность и др.), значимых для успешной работы организации.

Стратегию (общий план организации процесса обучения), которая направлена на развитие профессиональных компетенций сотрудников, определяют как обучение на опыте, деятельностное обучение, деятельностный подход к обучению.

Стратегию, направленную на развитие когнитивных способностей и паттернов поведения сотрудников, называют стратегией проактивного обучения, проактивным обучением.

Каждая из стратегий определяет свои варианты организации учебного процесса.

В процессе обучения стратегии могут сочетаться или определять самостоятельное направление учебной работы. Проактивным называют человека, который осознал свои глубинные ценности, свои цели, сформулировал свои принципы и далее действует согласно этим принципам [9]. Проактивность относится к основополагающим понятиям персонального (личностного) менеджмента.

Кови С. выделяет совокупность интегративных личностных качеств, обеспечивающих успешность в жизни и профессиональной работе [9]:

- проактивность – способность осуществлять осознанный контроль над своими эмоциями и поступками, рефлексивное самосознание;
- персональное лидерство – целеустремленность, способность к предвидению, настойчивость в достижении цели;
- персональное управление дисциплинированность, следование установленному порядку, исполнительность;
- межличностное лидерство – способность строить многосторонние, прочные, высокоэффективные отношения с другими людьми;
- эмпатическое общение – способность понять другого человека и донести свою точку зрения до собеседника;
- творческое сотрудничество – способность работать в группе и организовать коллективную работу, включающая в себя способность ценить различия между людьми и перечисленные выше личностные качества;
- сбалансированное самообновление – способность к физическому, духовному, интеллектуальному и социально-эмоциональному совершенствованию.

К методологическим установкам проактивного обучения относятся следующие позиции:

- целенаправленное усложнение учебных задач, которое предусматривает повышение усилий обучающихся для их решения;
- создание педагогических условий, обеспечивающих рефлексию, самооценку и корректировку обучающимися мотивов и способов профессионального поведения и общения.

В учебном процессе первая позиция может быть реализована посредством разработки учебных кейсов с дифференциацией заданий на

разных основаниях. Например, с дифференциацией по уровню сложности, трудоемкости, тематике заданий др. Реализация второй позиции предполагает организацию выполнения учебных заданий в малых группах, что обеспечивает такой важный компонент влияния на выработку мотивов и навыков поведения обучающегося, как контроль и оценка его действий со стороны других людей. Менеджмент знаний (англ. knowledge management) – направление научных и прикладных исследований о передаче информации, знаний с целью их дальнейшего применения, совершенствования, продуцирования.

С середины XX столетия исследователями начинает разрабатываться теория нового общества, описывающая изменения в экономическом и социальном развитии, связанные с процессом глобальной информатизации, особенность которого состоит в том, что доминирующим видом деятельности в сфере общественного производства является сбор, накопление, продуцирование, обработка, хранение, передача и использование информации (Э. Тоффлер [10], Д. Белл [11], Ф. Махлуп [12], М. Кастельс [13] и др.). В экономике, согласно этой теории, источником конкурентных преимуществ становится информация и знания, составляющие основу ее интеллектуального капитала.

В этот период категории «знание» и «информация» становятся объектом научных исследований. Появляются новое понятие «менеджмента знаний» (Карл Вииг, 1986) и первые системы менеджмента знаний на основе компьютерных технологий и средств информационного обмена.

Менеджмент знаний – общее название методик, реализуемых средствами компьютерных технологий, обеспечивающих извлечение новых и обновление существующих знаний сотрудников корпоративных сообществ, необходимых для решения производственных задач, принятия решений и получения нужных знаний в нужное время. Он ориентирован на формирование ресурсов знаний компании и последующего распространения производственной информации таким образом, чтобы она усваивалась сотрудниками.

Отметим, что IT-решения и компьютерный инструментарий являются лишь средством практической реализации правил процесса управления знаниями.

Акцентируем внимание на базисных положениях, лежащих в основе накопления и продуцирования знаний, которые необходимо учитывать при организации работы с учебной информацией в процессе обучения, в том числе с использованием компьютерного инструментария [14, с. 280–284; 15; 16, с. 11–14]:

– Ценность знаний заключается в их изобилии.

Для эффективной работы и профессионального развития каждый сотрудник должен иметь возможность оперировать знаниями следующих типов: методологические и интеллектуальные знания ключевых членов организации (понятийные знания); знания, включенные в технологии, нормы и организационные процедуры; знания, включенные в культуру, отражающие ценностно-смысловые установки в работе компании; знания, основанные на деятельности ключевых членов организации (практические знания).

– Носителями знаний являются как базы знаний, так и люди (сотрудники организации).

Передача знаний происходит во время общения между людьми. В процессе общения сотрудники приобретают знания, которые невозможно почерпнуть из документации и других источников информации. Это взаимодействие должно быть направлено на достижение цели, генерацию новых идей и обновление существующих знаний.

– Для формирования новых знаний значимо передача неявных (неформализованных) знаний, к которым относятся новые идеи, эффективные приемы работы, предположения (догадки) и др. Генерирование новых знаний осуществляется по спирали: социализация (невербальная передача скрытого знания от одного члена организации к другому) – экстернализация (превращение скрытого знания в явное) – комбинация (передача явных знаний) – интернализация (превращение явного знания в скрытую форму у другого члена организации).

– Формированию новых знаний способствуют неформальные сообщества, в которых осуществляется обмен опытом и генерация новых знаний.

Отметим, что указанные методологические аспекты проактивного обучения и менеджмента знаний в настоящее время используются при организации учебного процесса не только в си-

стеме корпоративного обучения, но и высшего профессионального образования [17; 18].

Их внедрение в процесс повышения квалификации учителей информатики осуществлялось сотрудниками кафедры математического образования и информатики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования в 2017 году при реализации дополнительных образовательных программ «Методика обучения информатике: компьютерные средства и технологии обучения» и «Реализация системно-деятельностного подхода как технологическая основа ФГОС ОО», объемом 108 учебных часов. Методическая работа, направленная на выбор педагогического инструментария для развития метаспособностей, являлась составляющей общей системы профессиональной деятельности по совершенствованию образовательного процесса, реализуемого на основе компетентностного подхода.

В рамках этого направления деятельности сотрудниками кафедры осуществлялась модификация базы учебных ресурсов, а также выбор педагогического инструментария, применение которого на учебном занятии, обеспечивает:

- формирование системы ценностей как результата собственной деятельности, а также коллективных размышлений и споров;
- реализацию спирали знаний;
- коллективное решение проблем;
- генерирование идей.

Были разработаны учебные планы указанных дополнительных образовательных программ, включающие вариативные учебные модули (18 часов), содержание которых базируется на результатах диссертационных исследований аспирантов кафедры.

В дистанционную базу учебных материалов были включены следующие тематические разделы:

- нормативная база учителя информатики, в которой представлены тексты документов федерального и регионального уровней, актуальные для учителя информатики;
- инновационная деятельность школ Санкт-Петербурга, где представлено описание результатов опытно-экспериментальной работы региональных инновационных площадок и школ – победителей региональных конкурсов, значимых для этой категории педагогов;

– научная и методическая работа педагогов, где публикуются практические результаты научной работы преподавателей и аспирантов кафедры, а также лучшие методические разработки слушателей курсов повышения квалификации. Была обновлена и структурно преобразована база учебных заданий по различным разделам образовательной программы таким образом, чтобы она обеспечивала слушателям возможность выбора заданий вариативной методической или предметной сложности.

При организации работы с учебными материалами на аудиторных занятиях было отдано предпочтение групповым и коллективным формам познавательной деятельности слушателей, организованных на основе таких образовательных технологий, как:

– технология образования в глобальном информационном сообществе (ТОГИС, автор В. В. Гузеев), которая направлена на формирование системы ценностей как результата собственной деятельности и групповой деятельности обучающихся;

– «Жужжащие группы» (Д. Филлипс) – технология поиска решений;

– «Дерево решений», «Таблица решений» – образовательные технологии, основанные на способе принятия решений в ситуации, когда невозможно дать простой и однозначный ответ на поставленную задачу, позволяющие визуализировать неявные знания (предположения, идеи, догадки).

В настоящее время сотрудниками кафедры разрабатываются материалы для проведения педагогической диагностики результатов обучения, направленного на развитие метаспособностей.

Современные требования к результатам повышения квалификации педагогических кадров предполагают не только развитие способностей, обеспечивающих качественное выполнение трудовых функций, но и ряда метаспособностей, к которым относятся: эмоциональная предрасположенность и адаптивность к работе в условиях перемен; интегративная способность личности работать в команде при решении задач развития образовательного учреждения, выполнения проектов в рамках инновационной, методической деятельности организации; способность включать вновь воспринятые сведения в уже имеющиеся системы знаний,

обеспечивающая профессиональное развитие; способность к принятию и интериоризации новых идей, позиций, подходов, определяющая возможность овладения нетрадиционной методологией; способность к продуцированию идей, лежащая в основе методического поиска учителя и применения им методических знаний на практике.

Применение элементов методологии различных разделов образовательного менеджмента позволяет осуществлять выбор педагогически целесообразного инструментария развития у слушателей указанных метаспособностей в процессе повышения квалификации. Дальнейшая работа в этом направлении будет способствовать решению теоретических и практических аспектов проблемы подготовки педагогических кадров.

Библиографический список:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (в ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1644) [Электронный ресурс] // Официальный сайт Национальной ассоциации развития образования и науки. – Режим доступа: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 10.02.2019).

2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 (ред. от 27.06.2018) № 273-ФЗ [Электронный ресурс] // Закон «Об образовании в Российской Федерации». – Режим доступа: <http://zakonobobrazovani.ru/> (дата обращения: 10.02.2019).

3. Примерная основная образовательная программа основного общего образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 08.04.2015 № 1/15) [Электронный ресурс] // Реестр примерных общеобразовательных программ Минобрнауки РФ. – Режим доступа: <http://fgosreestr.ru/> (дата обращения: 10.02.2019).

4. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс] // Профстандартпедагога. РФ (Внедрение стандарта профессиональной деятельности педагога). – Режим доступа: <http://профстандартпедагога.рф/> (дата обращения: 10.02.2019).

5. Барановский А. И. Образовательный менеджмент: актуальные проблемы становления /

А. И. Барановский // Современные наукоемкие технологии. – 2008. – № 1. – С. 25-28.

6. Петряков П. А. Образовательный менеджмент как объект междисциплинарных исследований / П. А. Петряков // Человек и образование. – 2013. – № 3 (36). – С. 117-122.

7. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2000. – 176 с.

8. Конражевский Ю. А. Анализ урока. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2000. – 336 с.

9. Кови Стивен Р. 7 навыков высокоэффективных людей / Р. Кови Стивен. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2018. – 396 с.

10. Тоффлер Э. Шок будущего / Э. Тоффлер. – М. : АСТ, 2002. – 557 с.

11. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Д. Белл. – М. : Academia, 2004. – 944 с.

12. Махлуп Ф. Производство и распространение знаний в США / Ф. Махлуп. – М. : Прогресс. – 1966. – 462 с.

13. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс. – М. : ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.

14. Армстронг М. Практика управления человеческими ресурсами / М. Армстронг. – СПб. : Питер, 2004. – 825 с.

15. Нонака И. Компания – создатель знания. Зарождение и развитие инноваций в японских фирмах / И. Нонака, Х. Такеучи. – М. : Олимп-Бизнес. – 2011. – 384 с.

16. Паникарова С. В. Управление знаниями и интеллектуальным капиталом : учебное пособие / С. В. Паникарова, М. В. Власов / М-во образования и науки РФ, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2015. – 140 с.

17. Нотин Д. Г. Концептуальные элементы проактивного управления знаниями в университете / Д. Г. Нотин // Экономика и современный менеджмент: теория и практика : сб. ст. по матер. XXXIX междунар. науч.-практ. конф. № 7 (39). – Новосибирск : СибАК, 2014. – С. 40-45.

18. Горькая Ж. В. Некоторые аспекты применения проактивной стратегии обучения в вузе / Ж. В. Горькая, А. С. Горький // Образование в современном мире: стратегические инициативы: сборник научных трудов всероссийской научно-методической конференции с международным участием (Самара, 14 апреля 2017 г.). – Самара :

Изд-во Самарского университета, 2017. – С. 466-472.

References:

1. *Federal state educational standard of basic general education* (in the ed. Order of the Ministry of education and science of Russia dated 29.12.2014 No. 1644) [Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya] [Web resource], Official website of the National Association for the development of education and science, access mode: <https://fgos.ru/> (accessed date: 02/10/2019).

2. Federal law “*About education in the Russian Federation*” dated 29.12.2012 (ed. from 27.06.2018) No. 273-FZ [Federal'nyj zakon Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii] [Web resource], access mode: <http://zakonobobrazovanii.ru/> (accessed date: 02/10/2019).

3. *Approximate basic educational program of basic general education (approved by the decision of the federal educational-methodical Association for general education*, Protocol of 08.04.2015, No. 1/15) [Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma osnovnogo obshchego obrazovaniya] [Web resource], Register of exemplary General education programs of the Ministry of education, access mode: <http://fgosreestr.ru/> (accessed date: 02/10/2019).

4. *Professional standard “Teacher (pedagogical activity in preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)”* [Professional'nyj standart “Pedagog (pedagogicheskaya deyatelnost' v doskol'nom, nachal'nom obshchem, osnovnom obshchem, srednem obshchem obrazovanii) (vosпитatel', uchitel')”] [Web resource], access mode: <http://профстандарт педагога.рф/> (accessed date: 02/10/2019).

5. Baranovsky A. I. *Educational management: actual problems of formation* [Obrazovatel'nyj menedzhment: aktual'nye problemy stanovleniya], Modern high technologies, 2008, No. 1, pp. 25-28.

6. Petryakov P. A. *Educational management as an object of interdisciplinary research* [Obrazovatel'nyj menedzhment kak ob'ekt mezhdisciplinarnykh issledovaniy], Human and education, 2013, No. 3 (36), pp. 117-122.

7. Kodzhaspirova G. M., Kodzhaspirov A. Y. *Pedagogical dictionary: for students of higher and secondary educational institutions* [Pedago-

gicheskij slovar': dlya stud. vyssh. i sred. ped. ucheb. zavedenij], Publishing center "Academy", 2000. 176 p.

8. Konarzewski Y. A. *Analysis of the lesson* [Analiz uroka], Center "Pedagogical search", 2000. 336 p.

9. Covey Stephen R. *The seven habits of highly effective people* [Sem' navykov vysokoeffektivnyh lyudej], Alpina Business Books, 2018. 396 p.

10. Toffler A. *Future Shock* [Shok budushchego], 2002. 557 p.

11. Bell D. The coming of post-industrial society: A venture of social forecasting [Gryadushchee postindustrial'noe obshchestvo. Opyt social'nogo prognozirovaniya], 2004. 944 p.

12. Machlup F. *The production and distribution of knowledge in the United States* [Proizvodstvo i rasprostranenie znaniy v SSHA], 1966. 462 p.

13. Castells M. *Information age: economy, society and culture* [Informacionnaya epoha: ekonomika, obshchestvo i kul'tura], Higher school of Economics, 2000. 608 p.

14. Armstrong M. *The practice of human resource management* [Praktika upravleniya chelovecheskimi resursami], Saint Petersburg, 2004. 825 p.

15. Nonaka I., Takeuchi H. *Company is the creator of knowledge. The origin and development of innovation in Japanese firms* [Kompaniya sozdatel' znaniya. Zarozhdenie i razvitie innovacij v yaponskih firmah], 2011. 384 p.

16. Panikarova S. V., Vlasov M. V. *Knowledge and intellectual capital management: textbook* [Upravlenie znaniyami i intellektual'nym kapitalom: uchebnoe posobie], Yekaterinburg, Ministry of education and science of the Russian Federation, Ural Federal University, 2015. 140 p.

17. Notin D. G. Conceptual elements of proactive knowledge management at the University [Konceptual'nye elementy proaktivnogo upravleniya znaniyami v universitete], Novosibirsk, Economics and modern management: theory and practice: articles XXXIX international scientific-practical conf., 2014, No. 7 (39), pp. 40-45.

18. Gorkaya Zh. V., Gorkiy A. S. *Some aspects of the use of a proactive strategy of education at the University* [Nekotorye aspekty primeneniya proaktivnoj strategii obucheniya v vuze], Samara, Education in the modern world: strategic initiatives: collection of scientific works of the all-Russian scientific-methodical conference with international participation, pp. 466-472.

УДК 371.1

Непрерывное образование: проблема оценки и управления качеством учебного процесса

Д. А. Бояринов

Continuous education: the problem of evaluation and quality management of the educational process

D. A. Boyarinov

Аннотация. В статье рассматривается проблема оценки и управления качеством учебного процесса в условиях непрерывного образования. Рассматриваются общие вопросы контроля качества в контексте стандартов серии ISO 9000. Анализируются современные подходы к выделению уровней системы оценки и управления качеством. Выделяются критерии и факторы оценки качества. Осуществляется интерпретация понятий «клиент» и «продукт» применительно к учебному процессу. Выделяются основные компоненты структуры образовательных услуг в контексте проблемы управления качеством обучения в условиях непрерывного образования. Выдвигается ведущее положение построения системы оценки и управления качеством. Указываются основные структурные составляющие такой системы. Формулируются общие требования к структуре системы оценки и управления качеством учебного процесса в условиях непрерывного образования. Анализируется функционал данной системы.

Abstract. The article deals with the problem of evaluation and quality management of the educational process in the context of continuous education. General issues of quality control in the context of ISO 9000 series standards are considered. Modern approaches of the identification of levels of the quality evaluation and quality management system are analyzed. Criteria and quality evaluation factors are highlighted. Interpretation of the concepts "client" and "product" in relation to the educational process are given. The main components of the structure of educational services in the context of the problem of managing the quality of education in the context of continuous education

are identified. The leading position in the construction of the system of evaluation and quality management are highlighted. The main structural components of such a system are indicated. The general requirements for the structure of the system of evaluation and management of the quality of the educational process in the context of continuous education are formulated. The functionality of this system is analyzed.

Ключевые слова: непрерывное образование, оценка качества обучения, управление качеством обучения, информационно-коммуникационные технологии в обучении.

Keywords: continuous education, quality evaluation of education, management of education quality, information and communication technologies in education.

В настоящем исследовании мы остановимся на такой актуальной проблеме, как оценка и управление качеством учебного процесса в рамках системы непрерывного образования. Значительный интерес к проблематике непрерывного образования в последние десятилетия можно отметить как в отечественной, так и в зарубежной педагогике. Причинами такого интереса являются, в частности, высокий темп развития отдельных областей научного знания и связанных с ними сфер профессиональной деятельности, стремление преодолеть диспропорции в структуре трудовых ресурсов общества, постоянное расширение возможностей и сфер применения информационно-коммуникационных технологий [1]. При этом возникает проблема разработки системы управления качеством учебного процесса, которая могла бы эффективно функционировать в таких гибких,

динамично меняющихся условиях. В рамках решения отмеченной проблемы необходимо прежде всего установить, каковы механизмы оценки и управления качеством в рассматриваемом контексте. Это главный вопрос, ответ на который мы даем в рамках данного исследования.

Понятие непрерывного образования к настоящему времени относится к достаточно устойчивым, несмотря на наличие различных, не во всем тождественных подходов. К сфере непрерывного образования относится «вся учебная деятельность, осуществляемая в течение всей жизни, с целью улучшения знаний, навыков и компетенций в рамках личной, гражданской, социальной и/или связанной с занятостью перспективы» [2, с. 7]. Соответственно в дальнейшем в рамках настоящего исследования под непрерывным образованием будем понимать «процесс роста потенциала личности в течение всей жизни на основе использования системы государственных и общественных институтов и в соответствии с потребностями личности и общества» [3, с. 108].

К настоящему времени и в отечественной, и в зарубежной педагогике накоплен значительный пласт научных работ, посвященных проблеме оценки и управления качеством процесса обучения. В качестве иллюстрации укажем лишь некоторые работы [2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10]. Возникает проблема учета и отражения специфики непрерывного образования применительно к данной проблеме.

Анализ проблемы управления качеством применительно к непрерывному образованию мы полагаем целесообразным начать с рассмотрения общих вопросов контроля качества, к настоящему моменту нашедших достаточно полное отражение в стандартах серии ISO 9000. В исследовании С. Палмера (S. Palmer) предлагается выделить четыре основных уровня системы контроля и управления качеством [9, с. 4–5].

Первый уровень – контроль качества. В основе данного уровня лежит группа процессов, базирующихся на количественном измерении определенных, строго описанных атрибутов качества, ориентированных на обеспечение того, чтобы продукт или услуга, предоставляемые системой конечным пользователям, соответствовали заданному стандарту качества.

Второй уровень – обеспечение качества. В основе данного уровня лежит система процедур, предназначенных для обеспечения того, чтобы продукт или услуга, предоставляемые системой конечным пользователям, соответствовали определенному уровню качества, который считается минимально допустимым. В процессе своего функционирования система обеспечения качества должна, основываясь на данных контроля качества, выявить все параметры, по которым имеет место несоответствие качества определенному уровню, и исправить их таким образом, чтобы был достигнут требуемый минимальный уровень качества.

Третий уровень – улучшение качества. В основе данного уровня находится обширный арсенал средств и методов последовательного достижения все более высоких (улучшенных) уровней качества. Положение, требующее повышения уровня качества, может возникнуть вследствие каких-либо изменений во внешних по отношению к организации условиях (например, при возникновении более доступных конкурирующих продуктов или услуг, в том числе образовательных) вследствие динамики потребностей и запросов конечного пользователя. Выбор конкретных методов улучшения качества определяется спецификой предоставляемой услуги или продукта, организационным контекстом или характером требуемых улучшений.

Четвертый уровень – система управления качеством. Она представляет собой систему управления всеми аспектами качества в организации. Функционал системы управления качеством, как правило, охватывает все процессы, которые относятся к контролю, обеспечению и улучшению качества. Отметим, что как обеспечение качества, так и улучшение качества представляют собой в первую очередь определенные методы достижения заданного уровня качества. При этом процессы контроля и обеспечения качества, рассматриваемые сами по себе, не определяют и тем более не улучшают качество. Они только служат цели подтверждения факта достижения некоторого заданного определенным образом уровня качества, то есть цели оценки качества.

Требования к системе управления качеством в рамках стандартов семейства ISO 9000 объединяются в пять основных групп [9, с. 4]:

1. «Система управления качеством». В эту группу включаются основные требования к содержанию системы и уровню ее документированности.

2. «Ответственность руководства». Требования этой группы в первую очередь служат инструментом для отражения положения о том, что задача поддержания качества в первую очередь относится к сфере управления.

3. «Управление ресурсами». Эта группа включает в себя требования, относящиеся к подготовке персонала, организации адекватных задачам управления качеством процессов, обеспечению оборудованием и иными необходимыми материалами и ресурсами.

4. «Реализация продукта». К этой группе относятся требования, определяющие, каким образом организация всех этапов жизненного цикла товара и/или услуги (от проектирования до изготовления и/или обслуживания и доставки конечному потребителю) способствует обеспечению необходимого уровня качества.

5. «Измерение, анализ и улучшение». В эту группу включены процедуры, относящиеся к измерению качества. Требования, относящиеся к этой группе, также описывают процедуры модификации, совершенствования или исключения из деятельности организации тех продуктов и/или услуг, для которых ранее было установлено несоответствие стандартам качества. Также требования этой группы описывают те процессы улучшения качества, которые при этом будут использоваться.

Одной из основных особенностей стандартов семейства ISO 9000 является их абсолютная универсальность, инвариантность относительно специфики той конкретной предметной области, применительно к которой определяется качество. Стандарты семейства ISO 9000 позволяют определить те процессы в организации, которые должны подвергаться контролю и мониторингу в рамках системы оценки качества. Конкретный облик фактически внедряемой системы оценки и управления качеством определяются на их основе каждой организацией индивидуально в зависимости от специфики протекающих в ней рабочих процессов, запросов конечных потребителей, особенностей товаров и/или услуг, предоставляемых организацией и других обстоятельств. Учитывая такую особенность рассматриваемых стандартов, можно

сделать определенный вывод об их применимости в области образования [4; 6]. При этом у отдельных исследователей, таких как, например, Г. Андерсон (G. Anderson), возникают возражения по вопросу применимости в педагогической сфере общих концепций качества и некоторых терминов, основанных на производстве коммерческих продуктов [8]. Мы, однако, полагаем, что подходы, основанные, в частности, на семействе стандартов ISO 9000, могут послужить основой для проектирования системы управления качеством непрерывного образования. Некоторые из возможных проблем, препятствующих такому применению, относятся к терминологической сфере. Действительно, понятия «продукт» и «клиент» (имеющие непосредственное отношение к сфере товарного производства), которые повсеместно встречаются в рассматриваемых стандартах, производят впечатление мало подходящих к описанию процессов и объектов, характеризующих систему обучения. Прежде всего укажем, что термин «продукт» можно использовать и для описания услуг, в свою очередь, термин «услуга» в последние десятилетия прочно укоренился в отечественной нормативной базе в сфере образования.

Понятие «образовательная услуга» отражено в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [11]. Возникает вопрос об интерпретации понятия «клиент» применительно к учебному процессу. Например, в работе С. Палмера [9, с. 5] к клиентам системы обучения отнесены:

- родители или законные представители обучающегося;
- работодатели обучающегося (актуальные или потенциальные);
- юридическое или физическое лицо, с которым заключен договор на предоставление услуг в сфере образования;
- отрасль промышленности, сферы услуг или социальной сферы, заинтересованная в специалистах, обладающих компетенциями, которые будут формироваться в процессе обучения;
- сотрудники самой организации (при этом С. Палмер использует термин «внутренний клиент») в том случае, если они проходят обучение по рассматриваемой образовательной программе;

– органы государственной власти (органы управления образованием, регулирующие и контрольно-надзорные органы в сфере образования);

– различные общественные группы, в том числе сетевые сообщества.

Весьма перспективный, на наш взгляд, подход предлагается Г. А. Ковальчук [2]. В рамках этого подхода выделяются три группы клиентов:

1. Субъекты учебного процесса. К этой группе относятся учебные заведения, органы власти, социальные институты, субъекты экономической деятельности, ассоциации работодателей, представляющие внешнюю по отношению к системе непрерывного образования среду.

2. Бенефициары образовательных услуг. К этой группе относятся все категории обучающихся, а также «<...> все категории работников сферы образования; организации, оказывающие возможности для обучения; лица и органы, ответственные за системы и стратегии на местном и региональном уровнях; предприятия, социальные партнеры, исследовательские центры и органы; некоммерческие, общественные организации» [2, с. 11].

3. Бенефициары результатов обучения. К этой группе относятся субъекты экономической деятельности всех форм собственности, различные микро- и макросоциальные сообщества, испытывающие опосредованное воздействие системы непрерывного образования.

В работе Г. Андерсона особо отмечается тот факт, что стандарты семейства ISO 9000 определяют в качестве клиента любое лицо или организацию, получающую продукт и/или услугу и при этом не содержат никаких указаний на необходимость наличия товарно-денежных отношений между клиентом и организацией, предоставляющей продукт и/или услугу [8, с. 6]. Соответственно рассматриваемая нами в рамках такого подхода образовательная услуга не обязательно должна быть предоставлена на платной основе, что полностью соответствует современным взглядам на миссию непрерывного образования и конкретные формы его реализации.

Возвращаясь к отечественной практике, отметим, что Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» устанавливает

две категории, к которым относятся: «участники образовательных отношений – обучающиеся, родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся, педагогические работники и их представители, организации, осуществляющие образовательную деятельность; участники отношений в сфере образования – участники образовательных отношений и федеральные государственные органы, органы государственной власти субъектов Российской Федерации, органы местного самоуправления, работодатели и их объединения» [11, статья 2, пп. 31–32]. Соответственно мы полагаем возможным констатировать соответствие современных подходов к рассмотрению понятия «клиент» отечественной нормативной базе в сфере образования. После конкретизации этого понятия необходимо выделить присущие субъекту образовательные потребности, степень удовлетворения которых должна служить одним из средств оценки качества. Однако отмеченная нами ранее широта трактовки понятия «клиент» обуславливает существенные сложности при решении данной задачи. Мы полагаем, что ее решение должно основываться на анализе спектра предоставляемых клиенту образовательных услуг. Исходя из такого спектра, С. М. Захарова разработала систему из пяти критериев качества, обладающую ярко выраженной личностно-психологической спецификой:

1. Критерий «материальность». Данный критерий отражает уровень материально-технической оснащенности образовательного учреждения, реализующего программу непрерывного образования. Этот критерий также отражает содержательный аспект учебной программы [7, с. 2].

2. Критерий «надежность». Данный критерий отражает как практику точного и неукоснительного выполнения обещаний и приказов руководства. Также этот критерий отражает отношение к престижу образовательной организации в целом. Под «престижем» С. М. Захарова понимает «общественное мнение о качестве обучения, которое определяется удовлетворенностью всех субъектов образования организацией школьного быта, организацией учебно-воспитательного процесса, дополнительного образования, удовлетворенностью психологическим климатом, результатами сво-

ей учебной деятельности, развитием, системой требований, санкций и поощрений к участникам учебно-воспитательного процесса, организационной структурой» [7, с. 4].

3. Критерий «отзывчивость». Данный критерий отражает профессионализм и дисциплинированность преподавателей.

Наличие у них личностных установок «<...> к осуществлению дифференцированного подхода к учащимся на основе диагностики их реальных учебных возможностей с акцентом на применение мер дифференцированной помощи ученикам с разным уровнем подготовки по предмету и отношению к учению, но без существенного снижения сложности учебного материала» [7, с. 4].

4. Критерий «убежденность». Данный критерий характеризует такие качества преподавателей, как вежливости, тактичность, профессиональную компетентность, уверенность и внимательность к обучающимся [7, с. 5].

5. Критерий «сочувствие». Данный критерий отражает степень реализации индивидуального подхода к обучающемуся, «пониманию его нужд и выражению заботы о нем» [7, с. 6].

Г. А. Ковальчук полагает, что «основные факторы обеспечения качества образования заложены на локальном социально-экономическом уровне» [2, с. 3]. Она выделяет следующие основные характеристики процесса обучения:

– степень универсальности и преемственности в структуре и особенностях функционирования образовательной среды;

– степень полноты отражения современных гуманистических установок и ценностей в обучении (в частности установки на «свободное всестороннее развитие личности как абсолютную ценность и самоцель общественного прогресса» [2, с. 3]);

– степень фундаментальности содержания образования;

– наличие ориентации на развитие у обучающихся творческого подхода в применении знаний, умений и навыков и стремления к самостоятельному личностному росту и развитию;

– степень реализации персонально диверсифицированного подхода к организации обучения и воспитания;

– степень ориентации системы образования на формирование готовности к непрерывному

образованию и самообразованию у обучающихся [2, с. 3].

В структуре образовательных услуг, рассматриваемых в рамках проблемы оценки качества непрерывного образования, мы предлагаем выделить следующие основные компоненты:

– образовательная среда непрерывного образования;

– учебный план и различные информационные ресурсы дидактического назначения;

– кадровый потенциал организации, реализующей программу непрерывного образования;

– структура социальных групп и взаимодействий, в которые вовлечены обучающиеся по программам непрерывного образования;

– научный потенциал организации, реализующей программу непрерывного образования.

Непрерывное образование характеризуется, в частности, значительной ролью социального контекста, в который погружены обучающиеся. При этом существенно возрастает роль таких форм образования, как неформальное и информальное [3, с. 5]. Соответственно всеобъемлющая модель оценки качества в условиях непрерывного образования должна охватывать три основных сферы:

– преподавание (в первую очередь составляющие, относящиеся к организации процесса);

– обучение (в том числе составляющие, связанные с личностными особенностями субъектов пространства, раскрывающимися в процессе обучения);

– широкий социально-экономический контекст, в котором сконцентрированы личностные смыслы обучающихся.

В результате обобщения актуального опыта в сфере осмысления проблемы качества образования [8; 10] и с учетом специфики процесса непрерывного образования мы предлагаем следующую теоретическую основу системы оценки и управления качеством. В качестве ведущего мы рассматриваем положение о том, что эффективный подход к построению системы оценки и управления качеством – это тот, который обеспечивает:

– адекватность педагогического проектирования и учебно-методического сопровождения конкретного учебного курса в рамках системы непрерывного образования (показателем адекватности может служить соответствие запросам

общества, экономики, конкретных работодателей и потенциальных обучающихся);

– адекватность кадровых ресурсов, привлекаемых к разработке и ведению конкретного учебного курса и к обеспечению функционирования системы непрерывного образования в целом;

– высокую степень соответствия располагаемых материально-технических ресурсов потребностям обеспечения функционирования системы непрерывного образования;

– высокую степень соответствия промежуточных и итоговых результатов обучения как тем целям, которые были поставлены первоначально, так и ожиданиям субъектов процесса непрерывного образования;

– соответствие индивидуальных траекторий обучения, сформированных в результате функционирования пространства.

Несмотря на то, что «качество учебного процесса может быть <...> неуловимой и субъективной концепцией», как отмечал С. Палмер [9, с. 29], есть основания для построения теоретической основы системы оценки и управления качеством, в том числе в рамках системы непрерывного образования.

Существует достаточно развитый понятийный аппарат и описание процесса оценки, контроля, управления, обеспечения и повышения качества.

Применительно к специфике непрерывного образования ключевым, на наш взгляд, требованием является необходимость учета позиции «конечных пользователей» (под которыми понимаются потребители образовательных услуг), которую они занимают по отношению к качествам и основным характеристикам образовательных услуг. Отношение конечных пользователей, которое формируется в процессе взаимодействия с системой непрерывного образования, должно определять итоговую оценку качества и служить ориентиром для управления качеством.

При этом следующим по значимости требованием является измеримость. С. Палмер отмечал, что если качество не может быть измеренным количественно, то «его нельзя контролировать или усилить» [9, с. 29]. Эффективное управление качеством в рамках системы непрерывного образования с необходимостью должно основываться на общем понимании постав-

щиком и потребителем образовательных услуг всех свойств и параметров конечного продукта.

Система оценки и управления качеством учебного процесса в рамках процесса непрерывного образования складывается из следующих составляющих:

- архитектура системы;
- номенклатура компонентов системы;
- основные процедуры функционирования и взаимодействия компонентов.

Конкретный вид системы и особенности отдельных компонентов определяются спецификой образовательной программы непрерывного образования, организации, реализующей ее, контингента обучающихся. При этом мы полагаем, что можно сформулировать общие требования к такой структуре, инвариантные относительно специфики конкретной ситуации. Структура должна быть ориентированной на выполнение следующих функций:

- выявление элементов системы непрерывного образования и процессов, протекающих в ней, которые являются определяющими применительно к обеспечению качества обучения;
- формирование механизмов количественной оценки выявленных элементов и процессов;
- поддержание работы этих механизмов;
- непрерывное отслеживание требований внешней среды (в качестве которой применительно к системе непрерывного образования выступают общество, промышленность, работодатели);
- трансформация требований внешней среды в соответствующие показатели уровня качества образовательных услуг;
- отслеживание социальной динамики в микросоциальных группах, значимых для субъектов непрерывного образования;
- трансформация наблюдаемой социальной динамики в соответствующие показатели уровня качества образовательных услуг;
- формирование системы внутренних и внешних ориентиров и стандартов качества;
- выявление элементов системы непрерывного образования и процессов, протекающих в ней, которые допускают совершенствование в целях повышения качества учебного процесса.

Необходимо особо отметить значимость количественных оценок параметров, характеризующих качество, и, соответственно, наличия

механизма получения таких оценок. Это обусловлено особой ролью числовой информации применительно к использованию современных информационно-коммуникационных технологий. Именно количественные оценки являются основой для построения формализованного описания объектов и процессов, характерных для непрерывного образования. Такое описание, в свою очередь, является основой для автоматизации управления как отдельными элементами систем оценки и управления качеством, так и всей системой в целом.

Таким образом, мы выделили компоненты структуры образовательных услуг в контексте проблемы оценки и управления качеством обучения в условиях непрерывного образования и сформулировали общие требования к структуре системы управления качеством учебного процесса в условиях непрерывного образования. Полученные результаты могут служить теоретической основой проектирования систем оценки и управления качеством в рамках системы непрерывного образования.

Библиографический список:

1. Горбина М. А. Непрерывное образование как объективная необходимость профессионального совершенствования личности [Электронный ресурс] / М. А. Горбина, В. И. Белай // Молодой ученый. – 2014. – № 11. – С. 378–379. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/70/12141/> (дата обращения: 14.01.2019).
2. Ковальчук Г. А. О некоторых вопросах обеспечения качества обучения в контексте непрерывного образования / Г. А. Ковальчук // Непрерывное образование: XXI век. – 2015. – № 4 (12). DOI: 10.15393/j5.art.2015.2950.
3. Зайцева О. В. Непрерывное образование: основные понятия и определения [Электронный ресурс] / О. В. Зайцева // Вестник ТГПУ. – 2009. – № 7. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/nepreryvnoe-obrazovanie-osnovnyeponyatiya-i-opredeleniya> (дата обращения: 14.01.2019).
4. Бояринов Д. А. Адаптивное сетевое образовательное пространство: модели, технологии, принципы построения : монография / Д. А. Бояринов. – Смоленск : Изд-во СмолГУ, 2018. – 200 с.
5. Бояринов Д. А. Неформальное и информальное образование в контексте адаптивного сетевого образовательного пространства / Д. А. Бояринов // Проблемы современного образования. – 2019. – № 1. – С. 135–142.
6. Бояринов Д. А. Новые информационные технологии в системе управления качеством учебного процесса / Д. А. Бояринов // Известия Смоленского государственного университета. – 2012. – № 4 (20). – С. 464–471.
7. Захарова С. М. Проблемы качества в системе непрерывного образования в условиях ФГОС / С. М. Захарова // КПЖ. – 2013. – № 1(96). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-kachestva-v-sisteme-nepreryvno-go-obrazovaniya-v-usloviyah-fgos> (дата обращения: 15.01.2019).
8. Anderson G. Assuring Quality/Resisting Quality Assurance: Academics' responses to 'quality' in some Australian universities, Quality in Higher Education, 2006, No. 12 (2), pp. 161–173.
9. Palmer S. Occasional paper: Towards the development of an online learning environment (OLE) quality management framework / S. Palmer. Deakin University, Geelong, Vic, 2011. 33 p.
10. Scott, G. Review of Australian Higher Education Request for Research and Analysis, University student engagement and satisfaction with learning and teaching, Penrith: University of Western Sydney, 2008. 81 p.
11. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения 15.10.2018).

References:

1. Gorbina M. A., Belay V. I. *Continuing education as an objective need for professional development of the individual* [Nepreryvnoye obrazovaniye kak obyektivnaya neobkhodimost professionalnogo sovershenstvovaniya lichnosti], 2014, No. 11, pp. 378–379, [Web resource], access mode: <https://moluch.ru/archive/70/12141/> (accessed date: 01/14/2019).
2. Kovalchuk G. A. *Quality assurance in the context of continuing education* [O nekotorykh voprosakh obespecheniya kachestva obucheniya v kontekste nepreryvno-go obrazovaniya], Continuing education: The twenty-first century, 2015, No. 4 (12).
3. Zaytseva O. V. *Continuing education: basic concepts and definitions* [Nepreryvnoye obra-

zovaniye: osnovnyye ponyatiya i opredeleniya] omsk State Pedagogical University Bulletin, 2009, No. 7, [Web resource], access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/nepreryvnoe-obrazovanie-osnovnyye-ponyatiya-i-opredeleniya> (accessed date: 01/14/2019).

4. Boyarinov D. A. *Adaptive networked education space: models, technologies, principles of construction: monograph* [Adaptivnoye setevoye obrazovatelnoye prostranstvo: modeli. tekhnologii. printsipy postroyeniya: monografiya], Smolensk, 2018. 200 p.

5. Boyarinov D. A. *Non-formal and informal education in the context of adaptive networked educational space* [Neformalnoye i informalnoye obrazovaniye v kontekste adaptivnogo setevogo obrazovatel'nogo prostranstva], Problems of modern education, 2019, No. 1, pp. 135–142.

6. Boyarinov D. A. *New information technologies in the management system of educational process quality* [Novyye informatsionnyye tekhnologii v sisteme upravleniya kachestvom uchebnogo protsesssa], Izvestiya SmolGU, 2012, No. 4 (20), pp. 464–471.

7. Zakharova S. M. *Quality problems in the system of continuous education in the conditions of*

FSES [Problemy kachestva v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya v usloviyakh FGOS], 2013, No. 1 (96), [Web resource], access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-kachestva-v-sisteme-nepreryvnogo-obrazovaniya-v-usloviyah-fgos> (accessed date: 10/15/2018).

8. Anderson G. *Assuring quality/resisting quality assurance: Academics' responses to "quality" in some Australian universities*, Quality in Higher Education, 2006, No. 12 (2), pp. 161–173.

9. Palmer S. *Occasional paper: Towards the development of an online learning environment (OLE) quality management framework*, Deakin University, Geelong, Vic, 2011. 33 p.

10. Scott G. *Review of Australian Higher Education Request for Research and Analysis*, University student engagement and satisfaction with learning and teaching, Penrith: University of Western Sydney, 2008. 81 p.

11. Federal Law "About Education in the Russian Federation" of 29.12.2012 No. 273-FZ (last edition) [Federalnyy zakon "Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii"] [Web resource], access mode: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (accessed date: 10/15/2018).

УДК 371.123+378.091.398

Развитие методических компетенций педагогов, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями, в системе дополнительного профессионального образования

А. В. Ильина, Ю. Г. Маковецкая

Development of methodological competencies of teachers working with children with special educational needs in the additional professional education system

A. V. Il'ina, Yu. G. Makovetskaya

Аннотация. Общеобразовательная организация является многоаспектной социальной системой, развитие которой определяется ростом профессиональной компетентности кадрового состава. Этот тезис представляется особенно важным в условиях увеличения доли педагогических работников старших возрастных групп. Соответственно, сложившаяся ситуация требует новых подходов к непрерывному развитию профессиональных компетенций педагогов. Отмечается, что в современных условиях в школе с детьми с особыми образовательными потребностями должны работать люди, которые обладают определенными психолого-педагогическими, методическими и технологическими компетенциями. Овладение указанными компетенциями осуществляется в рамках формального, неформального и информального образования. Акцентируется внимание на том, что дополнительные профессиональные программы обладают большими возможностями для развития методических компетенций у педагогов, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями. Рассматриваются технологические аспекты разработки и реализации указанных программ.

Отмечается то, что существенным аспектом выступает целесообразность реализации данного рода программ для школьных команд, когда в ходе освоения содержания программы педагоги согласовывают цели и задачи обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями.

Abstract. The general educational organization is a multi-faceted social system, the development of which is determined by the development of the personnel. The selected construct is important in the conditions of the pedagogical staff's aging. Accordingly, the current situation requires new approaches to the continuous development of teachers' professional competencies. It is noted that people who have certain psychological and pedagogical, methodical and technological competencies should work at school with children with special educational needs. The acquirement of these competencies is carried out in the framework of formal, non-formal and informal education. The attention is focused on the fact that additional professional programs have great potential for the development of methodological competencies of teachers working with children with special educational needs. The technological aspects of these kinds of programs' development and implementation are considered. It is noted that the essential aspect is the feasibility of implementing this kind of program for school teams, when, in the course of the acquirement of the content of the program, teachers coordinate the goals and objectives of teaching and upbringing children with special educational needs.

Ключевые слова: компетенции, методические компетенции, педагоги, школьная команда, особые образовательные потребности, дополнительное профессиональное образование.

Keywords: competencies, methodological competencies, teachers, school team, special educational needs, additional professional education.

Все чаще на федеральном и региональном уровнях управления рассматриваются разнообразные аспекты повышения качества общего образования, что соотносится с реализацией ключевой направленности современного образования – вхождение Российской Федерации в десятку ведущих стран по качеству образования [1]. В рассматриваемом контексте на первый план выходят вопросы формирования и развития у учащихся школ функциональной грамотности, как многокомпонентного явления. В то же время мы понимаем, что протекание указанных процессов не является спонтанным, а осуществляется при тесном взаимодействии учащихся с учителем, который в данном случае должен обладать определенными компетенциями (методическими, психолого-педагогическими, проектными и пр.). В то же время исследования проведенные нами в течение 5 лет показывают, что около 85% педагогов, осваивающих дополнительные профессиональные программы, испытывают сложности в отборе форм, методов, приемов и технологий работы с различными контингентами обучающихся, исходя из принципов природосообразности, системности, оптимальности. Около 74% педагогов имеют проблемы в части осуществления рефлексии собственной профессиональной деятельности.

Только 46% педагогов при организации образовательной деятельности используют психолого-педагогические знания. В этой связи, по нашему мнению, большое внимание целесообразно уделять такому явлению, как развитие кадрового потенциала в общеобразовательной организации, и особенно в школе, где осуществляется обучение и воспитание детей с особыми образовательными потребностями. Общеобразовательная организация представляется как многоаспектная социальная система, которая включает не только совокупность предметов и средств труда, но и определенную общность людей, разделяющих одни и те же цели с точки зрения предоставления образовательных услуг.

Кадровый потенциал школы является ценным ресурсом и его эффективное использование – достаточно сложный процесс, который включает в себя ряд мероприятий, при успешной и планомерной реализации которых формируется надежный педагогический коллектив.

В то же время перед общеобразовательной организацией (как, впрочем, и перед любой другой организацией) постоянно стоит серьезная проблема, требующая пристального внимания и детальной проработки – проблема обновления кадрового состава школы. Особенно важно разрешение данной позиции в разрезе такого аспекта, как старение педагогических кадров.

Исходя из этого, целью настоящей работы является обсуждение одного из условий совершенствования кадрового потенциала общеобразовательной организации – развитие методических компетенций у педагогов, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями, в условиях образовательной организации дополнительного профессионального образования. Категория «дети с особыми образовательными потребностями» гетерогенна, поэтому в нашей публикации мы рассматриваем заявленную проблематику в отношении только одной группы – дети с ограниченными возможностями здоровья. В то же время представленные ниже позиции являются универсальными и могут быть интерпретированы и в отношении иных категорий детей с особыми образовательными потребностями.

Известно, что развитие кадрового потенциала чаще всего осуществляется в системе повышения квалификации.

Общеобразовательные организации в данном случае не являются исключением. Повышение квалификации педагогических кадров – деятельность, привычная для системы общего образования, поскольку она напрямую связана с проблемой достижения современного качества образования.

Одним из реальных механизмов решения указанной проблемы является создание в системе повышения квалификации таких условий, которые обеспечат развитие у педагогических работников разнообразных профессиональных компетенций (психолого-педагогических, предметных, коммуникативных, методических, технологических и пр.), иными словами, тех профессиональных компетенций, нехватка которых приводит к появлению затруднений в работе с различными контингентами обучающихся и их родителями (законными представителями), специалистами, администрацией общеобразовательной организации.

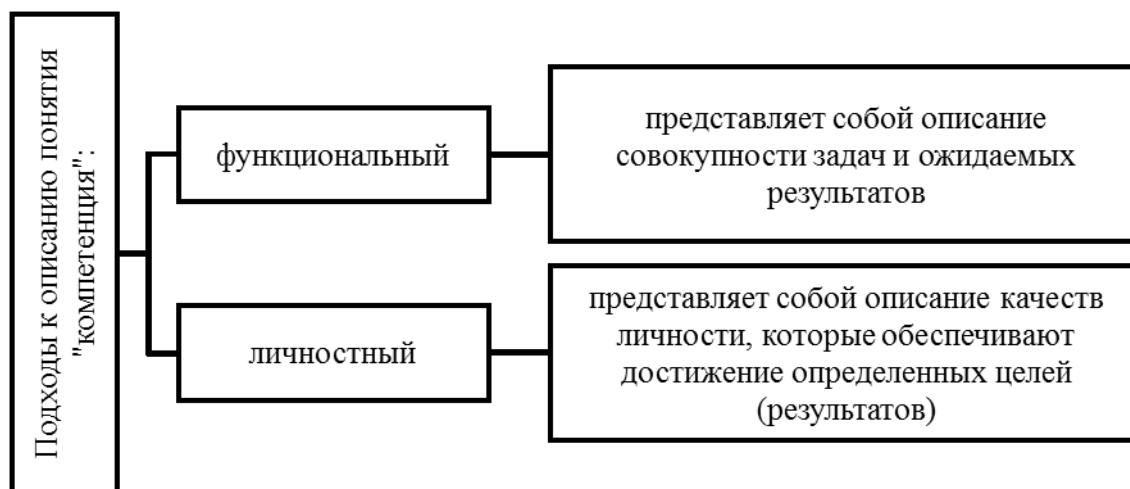


Рис. 1. Понятие «компетенция»: подходы к определению понятия и их сущность

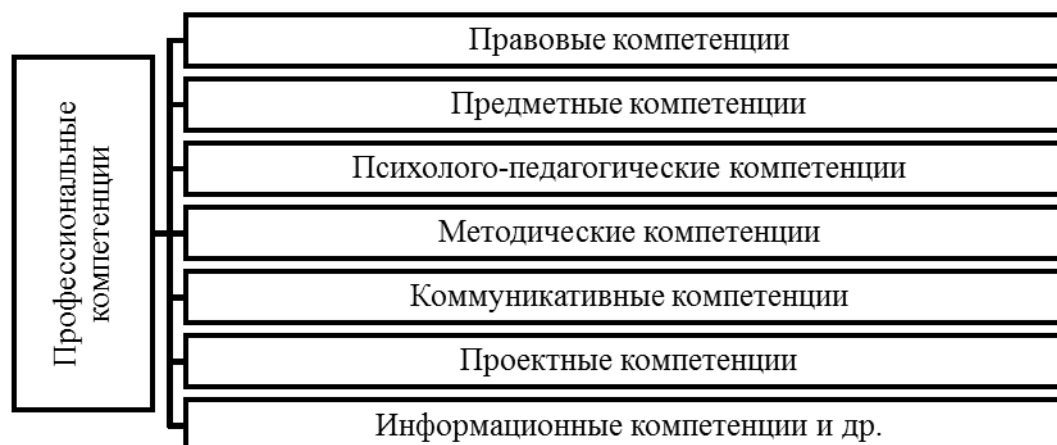


Рис. 2. Структура понятия «профессиональные компетенции»

В рассматриваемом контексте образовательные организации дополнительного профессионального образования обладают мощным потенциалом, когда содержание дополнительных профессиональных программ повышения квалификации и (или) профессиональной переподготовки позволяет обеспечить развитие у педагогов мотивов профессионального роста.

А это в итоге будет способствовать развитию потребности в непрерывном обеспечении соответствия имеющейся у педагога квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды [2].

В контексте нашей публикации отметим тот факт, что понятие «профессиональные компетенции», являясь полиморфным, неоднократно служило предметом изучения в рамках науч-

ных исследований последних лет как отечественных, так и зарубежных ученых [3; 4; 5; 6; 7; 8].

Среди существующих подходов к описанию понятия «компетенция» можно выделить два подхода, сущность которых отражена на рисунке 1.

В нашем понимании понятие «компетенция» рассматривается как совокупность знаний, умений и способов деятельности, овладение которыми позволяет педагогу успешно осуществлять профессиональную деятельность, в нашем случае осуществлять обучение и воспитание детей с особыми образовательными потребностями.

Соответственно, разрабатывая заявленную проблематику, мы базировались на понимании

профессиональных компетенций как совокупности компонентов, отражающих различные аспекты деятельности педагогических работников, с учетом решаемых ими задач по обучению и воспитанию детей с особыми образовательными потребностями и, соответственно, для достижения определенного рода результатов. Представленное нами толкование отражено на рисунке 2.

В нашей статье мы раскроем особенности развития одного компонента рассматриваемого понятия, а именно методических компетенций педагогов, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями. Очевидно, что выделенная нами группа компетенций проявляется в методической деятельности педагогов и представляет собой многокомпонентное образование. Существенная роль в данном случае отведена той совокупности психолого-педагогических, методических и предметных знаний, умений и способов деятельности, опыта, мотивации, а также личностных качеств педагогов, в том числе способности к рефлексии [9; 10], овладение которыми позволяет им эффективно осуществлять обучение и воспитание учащихся с особыми образовательными потребностями.

Иными словами, усиление внимания к указанной составляющей понятия «профессиональные компетенции» обусловлено тем, что педагогам, работающим с особыми детьми, необходимо не только владеть методологией современной методической науки, но и осуществлять постоянную рефлексию результатов деятельности, своевременно адаптировать используемый методический арсенал приемов, средств, форм обучения и воспитания таких детей.

В данный арсенал имеет смысл отнести те группы методов, которые входят в классификацию методов обучения, разработанную Ю. К. Бабанским, который выделяет такие группы методов, как методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности, методы стимулирования и контроля, методы контроля и самоконтроля. В коррекционном образовании также широко используются словесные, наглядные, практические методы обучения.

Выделенные позиции позволяют говорить о том, что развитие методических компетенций

педагогов, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями, требует системной работы на уровне общеобразовательной организации, когда используются различные механизмы (формальные, неформальные, информальные).

Механизмы развития методических компетенций педагогов, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями, представлены на рисунке 3.

Представим результаты проведенного нами исследования в контексте использования двух представленных на рисунке 3 механизмов – механизмов формального и неформального развития методических компетенций педагогов, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями.

Как видно из рисунка 3, одним из механизмов развития методических компетенций педагогов, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями, является использование школой ресурсов неформального повышения квалификации, которыми обладает образовательная организация дополнительного профессионального образования по различным направлениям деятельности школы, в том числе по реализации адаптированных образовательных программ различных уровней образования.

В рассматриваемом нами контексте неформальное повышение квалификации, обеспечивающее развитие у педагогов методических компетенций, представляет собой технологию оказания образовательной организацией дополнительного профессионального образования квалифицированной адресной помощи и поддержки педагогов в различных формах (при подготовке публикаций; организации и проведении стажировок; фокус-групп, научно-практических и иных мероприятий; при реализации совместных научно-прикладных проектов и пр.).

При этом важным аспектом является то, что адресность помощи и поддержки обеспечивается выявленными затруднениями и (или) потребностями, возникающими в ходе профессиональной деятельности педагогов с детьми с особыми образовательными потребностями. Технологически данный процесс возможно интерпретировать как управление реализацией персонализированных программ повышения



Рис. 3. Механизмы развития методических компетенций педагогов, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями

квалификации педагогических работников. Ключевые аспекты персонификации повышения квалификации отражены в работах отечественных исследователей [11; 12; 13; 14; 15]. Данная практика активно используется общеобразовательными организациями Челябинской области, что мы, например, наблюдаем в ходе изучения причин, послуживших основанием для заключения общеобразовательными организациями соглашений о сотрудничестве при реализации научно-прикладных проектов; для отбора содержания научно-практических, информационно-методических и обучающих мероприятий для педагогов.

Одним из ведущих механизмов развития методических компетенций педагогов, работающих с детьми с особыми образовательными

потребностями, как мы уже отмечали ранее, выступает реализация дополнительных профессиональных программ (повышения квалификации, профессиональной переподготовки). Так, например, в условиях, когда педагогические работники в соответствии с требованиями профессионального стандарта должны, используя психолого-педагогические технологии (в том числе инклюзивные), выстраивать персонифицированное обучение и воспитание различных контингентов учащихся, особое значение приобрела реализация такой программы повышения квалификации, как «Педагогическая деятельность в условиях реализации ФГОС для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». Актуальность указанной программы не вызывает сомнений, так как реали-

нений) в программу в ходе ее апробации и реализации; 3) целесообразность реализации данного рода программ для школьных команд, когда в ходе освоения содержания программы педагоги согласовывают цели и задачи обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями.

Библиографический список:

1. Алехина, С. Золотое сечение: психологическая канва инклюзии / С. Алехина // Инклюзивное образование / сост.: М. Р. Битянова. – М.: «Классное руководство и воспитание школьников», 2015. – 224 с. – С. 11–17.
2. Жимаева, Е. М. Совершенствование профессиональных компетенций специалистов по социально-педагогической работе с семьей ребенка-инвалида / Е. М. Жимаева // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 6 (33). – С. 137–147.
3. Антипова В. М. Компетентностный подход в организации дополнительного педагогического образования в университете / В. М. Антипова, К. Ю. Колесина, Г. А. Пахомова // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 58–60.
4. Ибрагимов Л. А. Профессиональная компетенция учителя: содержание, структура / Л. А. Ибрагимов, Г. А. Петрова // Вестник НВГУ. – 2010. – № 1. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-kompetentsiya-uchitelya-soderzhanie-struktura> (дата обращения: 19.03.2019).
5. Шадриков В. Д. Профессиональные компетенции педагогической деятельности / В. Д. Шадриков, И. В. Кузнецова // Справочник заместителя директора школы. – 2012. – № 8. – С. 58–69.
6. Abykanovaa B., Tashkeyevab G., Idrissova S., Bilyalovaa Zh., Sadirbekova D. Professional Competence of a Teacher in Higher Educational Institution / International Journal of Environmental & Science Education. 2016. Vol. 11, No. 8, pp. 2197–2206. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1114607.pdf>.
7. Kunter M., Klusmann U., Baumert J., Richter D., Dubberke Th., Hachfeld A. Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development. Journal of Educational Psychology. 2013. 805–820 p. Available at: https://www.ipn.unikiel.de/de/forschung/fb/ResearchReport_1516_T1.pdf.
8. Елбаев Ю. А. Тьюторинг в процессе психологического сопровождения обучения иностранных студентов в российском вузе / Ю. А. Елбаев, Т. В. Киящук, А. А. Киящук // Образование и наука. – 2010. – № 7. – С. 129–136.
9. Гущина Т. Н. Формирование методической компетентности педагогических работников дополнительного образования детей в процессе повышения квалификации : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Т. Н. Гущина. – Ярославль, 2001. – 252 с.
10. Люботинский А. А. Характеристика методической компетентности в структуре профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка / А. А. Люботинский // Педагогика: традиции и инновации : матер. V Междунар. науч. конф. – Челябинск : Два комсомольца, 2014. – С. 154–157.
11. Ильясов Д. Ф. Психолого-педагогическое обеспечение профессиональной деятельности учителя. В 4-х ч. Часть 1. Актуальные теории и концепции : учеб. пособие для слушателей курсов повышения квалификации педагогических кадров / Д. Ф. Ильясов и др. – М. : ВЛАДОС, 2013. – 336 с.
12. 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.
13. Ильясов Д. Ф. Управление качеством подготовки слушателей в системе дополнительного профессионально-педагогического образования / Д. Ф. Ильясов, М. И. Солодкова и др. – М. : ВЛАДОС, 2009. – 320 с.
14. Жаркова Е. Н. Модель персонифицированного повышения квалификации работников образования: типовое региональное решение / Е. Н. Жаркова, Н. Г. Калашникова // Управление образованием: теория и практика. – 2013. – № 3 (11). – С. 135–144.
15. Чипышева Л. Н. Системно-деятельностный подход как методологическая основа повышения квалификации педагогов / Л. Н. Чипышева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2015. – № 4 (25). – С. 43–51.
16. Florian L. Special or inclusive education: future trends / British Journal of Special Education. 2008, Vol. 35, Issue 4, pp. 202–208; Inclusive education means all children are included in every

way, not just in theory. August, 2015. Available at: <http://theconversation.com/inclusive-education-means-all-children-are-included-in-every-way-not-just-in-theory-45237>.

17. Suleymanov F. Issues of Inclusive Education: Some Aspects to be Considered // *Electronic Journal for Inclusive Education*. 2015. Vol. 3, No. 4. Available at: <http://corescholar.libraries.wright.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1175&context=ejie>.

18. The value of inclusive education. October. 2015. Available at: <https://www.opensocietyfoundations.org/explainers/value-inclusiveeducation>.

19. Wapling L. Inclusive Education and Children with Disabilities: Quality Education for All in Low- and Middle-Income Countries. CBM, 2016. Available at: [http://www.cbm.org/article/downloads/54741/Quality Education for All LMIC_Evidence_Review_CBM_2016_Full_Report.pdf](http://www.cbm.org/article/downloads/54741/Quality%20Education%20for%20All%20LMIC%20Evidence%20Review%20CBM%202016%20Full%20Report.pdf).

References:

1. Alekhina S. *Golden Ratio: The Psychological Canvas of Inclusion* [Zolotoye secheniye: psikhologicheskaya kanva inklyuzii], *Inclusive education*, 2015, pp. 11–17.

2. Zhimayeva Ye. M. *Improvement of the professional competencies of specialists in social and educational work with the family of a disabled child* [Sovershenstvovaniye professional'nykh kompetentsiy spetsialistov po sotsial'no-pedagogicheskoy rabote s sem'ey rebenka-invalida], *Domestic and foreign pedagogy*, 2016, No. 6 (33), pp. 137–147.

3. Antipova V. M., Kolesina K. Yu, Pakhomova G. A. *Competent approach in organizing additional pedagogical education at the university* [Kompetentnostnyy podkhod v organizatsii dopolnitel'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya v universitete], *Pedagogy*, 2006, No. 8, pp. 58–60.

4. Ibragimova L. A., Petrova G. A. *Teacher's professional competence: content, structure* [Professional'naya kompetentsiya uchitelya: sodержaniye, struktura], 2010, No. 1 [Web resource], access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-kompetentsiya-uchitelya-soderzhanie-struktura> (accessed date: 03/19/2019).

5. Shadrikov V. D., Kuznetsova I. V. *Professional competences of pedagogical activity* [Professional'nyye kompetentsii pedagogicheskoy deyatel'nosti], 2012, No. 8, pp. 58–69.

6. Abykanovaa B., Tashkeyevab G., Idrissova S., Bilyalovaa Zh., Sadirbekova D. *Professional*

competence of a teacher in higher educational institution, *International journal of environmental & science education*, 2016, Vol. 11, No. 8, pp. 2197–2206. [Web resource], access mode: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1114607.pdf>.

7. Kunter M., Klusmann U., Baumer, J., Richter D., Dubberke Th., Hachfeld A. *Professional competence of teachers: effects on instructional quality and student development*, *Journal of educational psychology*, 2013, No. 105, pp. 805–820 [Web resource], access https://www.ipn.uni-kiel.de/de/forschung/fb/ResearchReport_1516_T1.pdf.

8. Yelbayev Yu. A., Kiyashchuk T. V., Kiyashchuk A. A. *Tutoring in the process of psychological support of foreign students' education in a Russian university* [T'yutoring v protsesse psikhologicheskogo soprovozhdeniya obucheniya inostrannykh studentov v rossiyskom vuze], *Education and science*, 2010, No. 7, pp. 129–136.

9. Gushchina T. N. *Formation of methodical competence of teachers of additional education of children in the process of professional development: Diss. of cand. of ped. sci.* [Formirovaniye metodicheskoy kompetentnosti pedagogicheskikh rabotnikov dopolnitel'nogo obrazovaniya detey v protsesse povysheniya kvalifikatsii: dis. kand. ped. nauk], Yaroslavl, 2001. 252 p.

10. Lyubotinskiy A. A. *Characteristics of methodological competence in the structure of professional competence of future foreign language teachers* [Kharakteristika metodicheskoy kompetentnosti v strukture professional'noy kompetentnosti budushchikh uchiteley inostrannogo yazyka], *Pedagogy: Traditions and Innovations: Proceedings of the 5th International Scientific Conference*, Chelyabinsk, 2014, pp. 154–157.

12. Ilyasov D. F. *Psychological and pedagogical support of teacher's professional activity. In 4 Vol., Vol. 1. Current theories and concepts: textbook for participants of professional development courses for teaching staff (textbook)* [Psikhologopedagogicheskoye obespecheniye professional'noy deyatel'nosti uchitelya. V 4-kh ch. Chast' 1. Aktual'nyye teorii i kontseptsii: ucheb. posobiye dlya slushateley kursov povysheniya kvalifikatsii pedagogicheskikh kadrov (uchebnoye posobiye)], 2013. 336 p.

13. Ilyasov D. F. *Self-study organisation as a phenomenon and strategy (on the example of a general education institution)* [Samoobuchayushchayasya organizatsiya kak fenomen i strategiya (na primere obshcheobrazovatel'nogo uchrezhde-

niya)], The world of science, culture, education, 2013, No. 3 (40), pp. 153–156.

14. Ilyasov D. F., Solodkova M. I. *Management of the quality of training of students in the system of additional professional and pedagogical education* [Upravleniye kachestvom podgotovki slushateley v sisteme dopolnitel'nogo professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya], 2009. 320 p.

15. Zharkova Ye. N., Kalashnikova N. G. *The model of personalized professional development of educational personnel: a typical regional solution* [Model' personifitsirovannogo povysheniya kvalifikatsii rabotnikov obrazovaniya: tipovoye regional'noye resheniye], Education management: theory and practice, 2013, No. 3 (11), pp. 135–144.

18. Chipysheva L. N. *System-activity approach as a methodological basis for professional development of teachers* [Sistemno-deyatelnostnyy podkhod kak metodologicheskaya osnova povysheniya kvalifikatsii pedagogov], Scientific support of a system of advanced training, 2015, No. 4 (25), pp. 43–51.

21. Florian L. *Special or inclusive education: future trends*, British Journal of Special Education, 2008,

Vol. 35, Issue 4, pp. 202–208; Inclusive education means all children are included in every way, not just in theory [Web resource], access mode: <http://theconversation.com/inclusive-education-means-all-children-are-included-in-every-way-not-just-in-theory-45237>.

22. Suleymanov F. *Issues of Inclusive Education: Some Aspects to be Considered*, Electronic Journal for Inclusive Education, 2015, Vol. 3, No. 4 [Web resource], access mode: <http://corescholar.libraries.wright.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1175&context=ejie>.

23. *The value of inclusive education* [Web resource], access mode: <https://www.opensocietyfoundations.org/explainers/value-inclusive-education>.

24. Wapling L. *Inclusive Education and Children with Disabilities: Quality Education for All in Low- and Middle-income Countries. CBM* [Web resource], access mode: http://www.cbm.org/article/downloads/54741/Quality_Education_for_All_LMIC_Evidence_Review_CBM_2016_Full_Report.pdf.

УДК 371.13

Методическое сопровождение деятельности воспитателя по организации физического развития детей дошкольного возраста

С. И. Карабаева

Methodological support of the educator's activity in organizing the physical development of preschool children

S. I. Karabaeva

Аннотация. В статье рассматривается вопрос об изменении подходов к методической работе в дошкольной образовательной организации, раскрывается необходимость ее переориентирования на методическое сопровождение воспитателей, выступающее новым способом организации методической работы. Рассмотрены этапы проектирования индивидуальных маршрутов профессионального развития педагогов. Представлен опыт реализации индивидуальных маршрутов профессионального развития воспитателей по организации физического развития детей, отражена содержательная работа, наиболее эффективные технологии, использованные в ходе реализации на каждом из этапов. В статье определены педагогические условия эффективного методического сопровождения профессионального развития педагогов, способствующие реализации современных требований к профессиональным качествам педагога в области осуществления процесса физического развития дошкольников. Результаты проведенной экспериментальной работы доказали, что методическое сопровождение деятельности воспитателей по физическому развитию дошкольников является перспективным направлением в обновлении системы методической работы в дошкольной организации.

Abstract. The article deals with the issue of changing approaches to methodological work in preschool educational organization. The necessity of its reorientation to methodical support of teachers is revealed, acting as a new way of organizing methodical work. The stages of designing individual profes-

sional development routes for teachers are considered. Authors present the experience of the implementation of individual ways for the educator's professional development in organizing the children's physical development. They reflect the meaningful work, the most effective technologies which were used during implementation at each of the stages. The article defines the pedagogical conditions of effective methodical support of professional development of teachers, contributing to the implementation of modern requirements for professional qualities of the teacher in the field of physical development of preschool children. The results of the experimental work proved that the methodological support of educators' activities on physical development of preschool children is a promising direction in updating the system of methodical work in preschool organizations.

Ключевые слова: методическая работа, профессиональная компетентность, профессиональная деятельность, сопровождение, методическое сопровождение, индивидуальный маршрут профессиональной деятельности воспитателя, организация физического развития детей.

Keywords: methodical work, professional competency, professional activity, support, methodical support, individual way of the educator's professional activities, organization of children's physical development.

Для обеспечения современного качества образования педагогу необходимо обладать высоким уровнем профессиональной компетентности, заданным требованиями профессионально-

го стандарта педагога. Однако в исследованиях Т. А. Загривной [1], В. А. Новицкой [2] отмечается, что большая часть педагогов испытывает затруднения в педагогической деятельности, не обладает достаточным уровнем методической, психолого-педагогической, организационно-воспитательной подготовленности к решению профессиональных задач.

Очевидно, что актуализирована проблема готовности педагога к проектированию, осуществлению образовательного процесса нового типа. Успешность реализации обозначенной идеи определяется практикой организации методической работы в дошкольных учреждениях, которая, по мнению В. А. Новицкой, ориентирована на решение общих образовательных задач, но не на помощь, поддержку профессиональной компетентности каждого педагога [2]. Все вышеизложенное позволяет констатировать, что необходимо изменение традиционных подходов к организации методической работы на построение методического сопровождения деятельности воспитателя по физическому развитию детей, что и определяет целесообразность рассмотрения выбранной темы.

Инновационные процессы, происходящие в сфере дошкольного образования в целом, касаются и физического развития, воспитания детей в дошкольных организациях. В первую очередь данные преобразования связаны с введением федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Анализ задач образовательной области «Физическое развитие» свидетельствует о том, что самостоятельно ребенок не сможет организовать физическое развитие, он нуждается в систематической, комплексной помощи и поддержке со стороны компетентных взрослых, психолого-педагогическом сопровождении физкультурно-оздоровительной деятельности. Это требует не только повышения ответственности воспитателя за результаты труда, но и качественного изменения его содержания, а также влечет за собой изменение системы методической работы.

Сложившаяся система методической работы, которая трактуется авторами как комплексный и творческий процесс осуществления практического обучения воспитателей методам и приемам работы, не отвечает современным запросам [3]. То есть ее основное назначение – усовершенствование образовательного процес-

са и повышение уровня профессиональной подготовки воспитателей – не в полной мере соотносится с гуманистическими, личностно ориентированными подходами к образованию.

В связи с этим необходим кардинально новый подход к представлениям о сущности, формах, средствах развития профессиональной компетентности дошкольных педагогов, отвечающих требованиям современной ситуации развития образования, нормативно-правовым документам.

Изучив результаты исследований О. В. Давлятшиной [4], В. А. Новицкой [2], М. Н. Певзнера [5], М. М. Поташника [6], В. И. Санжиевой [7], Л. Г. Тариты [8] и др., мы пришли к выводу о том, что современные условия развития образовательной организации требуют создания системы методического сопровождения педагогов.

Однако, несмотря на накопленные знания в педагогической науке об особенностях построения методической работы в дошкольных организациях (К. Ю. Белая [9], В. Я. Волобуева [10], Н. С. Голицына [11], Н. В. Микляева [12] и др.), авторами недостаточно исследованы теоретико-практические подходы организации методического сопровождения педагогов дошкольного образования. К данному вопросу обращались Э. А. Абибуллаева [13], М. В. Дубцова [14], В. А. Новицкая [2], показавшие, что именно сопровождение педагога в условиях профессиональной деятельности создает условия для профессионального и инновационного развития воспитателей.

Введение термина «методическое сопровождение» подчеркивает самостоятельность субъекта в принятии решений, конструировании образовательных линий собственного профессионального развития в вопросах качественного осуществления процесса физического развития детей дошкольного возраста.

С точки зрения Л. Г. Тариты [8], термин «сопровождение» можно раскрыть через «обеспечение условий для принятия субъектом решения». «Переход на стратегию сопровождения предполагает не столько решение задач обучения педагогов алгоритмам эффективной деятельности, сколько поиск, осмысление и обучение педагогов выбору необходимых методов в информационно-ориентационном поле или самостоятельному конструированию новых

методов». В. А. Новицкая [2] определяет методическое сопровождение воспитателя как специально организованное систематическое взаимодействие старшего воспитателя и воспитателя, направленное на оказание помощи педагогу в выборе путей решения задач и типичных проблем, возникающих в ситуации реальной педагогической деятельности, с учетом его профессионального и жизненного опыта.

Исходя из анализа других определений данного понятия в педагогике, очевидно, что большинство авторов склоняется именно к трактовке методического сопровождения как стратегии взаимодействия сопровождаемого и сопровождающего, направленной на разрешение актуальных проблем (личностных, профессиональных), возникающих у педагогов [15].

Таким образом, методическое сопровождение ориентировано на оказание помощи и поддержки педагогу на протяжении всей профессиональной деятельности с учетом его личностно-профессиональных запросов и потребностей, при этом сопровождающий не решает за сопровождаемого возникшие затруднения, а направляет, учит находить наиболее адекватные пути решения конкретных профессиональных или жизненных ситуаций. Отличительными характеристиками методического сопровождения являются: персонифицированность и мобильность, вариативность, навигационный характер, возможность учитывать динамику индивидуального развития педагога и всего педагогического коллектива, продуктивное взаимодействие субъектов сопровождения; оказание помощи педагогу при проектировании программы профессионально-личностного развития и реализации маршрута индивидуального профессионального развития [4].

Названные преимущества акцентируют актуальность методического сопровождения воспитателей в соответствии с современными тенденциями развития образования.

Учитывая вышеобозначенное, необходимо использовать механизмы, связанные с возможностью выбора и построения индивидуального маршрута профессионального развития по организации физического развития дошкольников с учетом индивидуальных профессиональных «дефицитов», возможностей, интересов педагогов.

При построении маршрутов развития профессиональной компетентности возможны сле-

дующие удобные для воспитателей базовые модели обучения:

– ориентация на теоретическое обучение или ориентация на обучение через освоение каких-либо умений, технологий («копирование эффективного опыта»);

– «обучение через рефлексивное наблюдение или обучение через активное экспериментирование» [15].

Определение наиболее подходящей модели осуществляется путем диагностики и самодиагностики воспитателя, в соответствии с результатами которых конструируется индивидуальный образовательный маршрут воспитателя и возможные пути, и стили сопровождающей деятельности. Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить этапы построения методического сопровождения по организации физического развития дошкольников [2; 13; 15]:

– аналитико-диагностический этап предполагает выявление проблемы в профессиональной деятельности воспитателя, как путем диагностики, так и самодиагностики, осознание им необходимости решения обозначенной проблемы с помощью более компетентного специалиста;

– проектировочный этап направлен на совместное проектирование маршрута профессиональной деятельности воспитателя;

– этап реализации маршрута профессиональной деятельности педагога, предусматривающий оказание систематической, планомерной помощи педагогу сопровождаемым, путем использования разнообразных, наиболее адекватных профессиональным и личностным особенностям воспитателя методов и приемов, учета его потребностей, интересов;

– контрольно-оценочный этап предполагает совместное обсуждение результатов решения проблемы, оценку достигнутых изменений в профессиональной компетентности.

Опираясь на обозначенные этапы и учитывая специфику нашей работы, был осуществлен подбор и разработка диагностического инструментария, позволяющего комплексно подойти к изучению профессиональной деятельности воспитателя по организации физического развития детей.

В диагностический комплекс были включены: методика В. И. Андреева «Оценка способ-

ности к саморазвитию, самообразованию», методика А. В. Карпова, В. В. Пономарева на определение уровня рефлексивности, анкета изучения удовлетворенности методической работой в ДОО, авторская карта наблюдения за организацией воспитателями физического развития детей дошкольного возраста и карта для самооценки профессиональных затруднений организации физического развития детей.

Анализ изучения исходного уровня профессиональной деятельности воспитателя по организации физического развития детей позволил констатировать, что низкий уровень имеют 32,8% респондентов, средний – 42,1%, высокий – 25%.

Остановимся на характеристике затруднений, обозначенных педагогами при проведении самооценки. Это один из важных моментов, так как их осознание и формулирование позволяет формировать индивидуальный образовательный запрос сопровождающему и проектировать дальнейший индивидуальный маршрут.

Наименьшее количество затруднений отмечено в методических вопросах, связанных с организацией и проведением разных форм работы по физическому развитию.

Наибольшие сложности обозначились в профессиональных знаниях, связанных со знанием содержания регионального образовательного компонента по физическому развитию; ориентации в новых технологиях физического развития, а также их использования (особенно гендерной и индивидуально-дифференцированной технологии); планирующем показателе – осуществление целеполагания; гностическом показателе – умении строить программу профессионального совершенствования и саморазвития.

Полученные результаты послужили основой для проектирования индивидуальных маршрутов профессионального развития воспитателей по организации физического развития детей. Анализ существующей практики инновационной методической работы позволил нам обратиться к использованию разнообразных эффективных технологий «Составление интеллектуальной карты», «Зеркало прогрессивных преобразований», «Деловая игра», «Портфолио», позволивших поставить педагогов в самостоятельный поиск решения обозначенных проблем, активно-преобразовательный поиск.

Педагоги также приняли активное участие в выборе организационных форм методического сопровождения и определении содержательной части маршрута.

При совместном проектировании маршрутов мы исходили из того, что содержательное наполнение и форма подачи должны быть предельно адекватны значимым потребностям, запросу, интересам воспитателей. Поэтому все предложенные респондентами варианты нами были учтены (работа творческой группы на тему «Региональный опыт физического развития дошкольников», ряд консультаций «Особенности построения физкультурного занятия на основе гендерной технологии», «Индивидуально-дифференцированная технология в двигательной деятельности», мастер-класс «Способы саморазвития» и др.).

Следует отметить, что при проектировании маршрутов педагоги отдавали предпочтение различным моделям обучения. Это определялось опытом работы, профессиональным запросом, уровнем профессиональной компетентности.

Особое внимание на этапе реализации маршрутов было уделено созданию открытого профессионального пространства для взаимодействия, опирающегося на личную заинтересованность, ответственность, свободу выбора участников, что позволило достичь высокой вовлеченности воспитателей в процесс решения возникших проблем, найти неформальные пути разрешения, создать единую профессиональную команду.

Так, в рамках семинара «Инновационные технологии физического развития детей», организованного с помощью технологии «Открытого пространства», педагоги искали ответы на волнующие вопросы, чтоб начать осваивать новые подходы к физическому воспитанию детей. Ими были предложены на обсуждение следующие вопросы: «Как использовать моделирование в процессе физического развития детей», «Проблемное обучение на физкультурных занятиях», «Технология «Мешочек заданий» для организации самостоятельной двигательной деятельности».

Организуя работу, придерживались принципов, предложенных Харрисон Оуэном [16]:

1. Все, кто находится здесь и сейчас – это нужные люди.

2. Все, что случится – это то, что должно было произойти.

3. Любое время начала – это то самое время.

4. Процесс заканчивается сам.

Таким образом, последовательная реализация всех этапов методического сопровождения и проведенный на контрольно-оценочном этапе рефлексивный анализ реализации индивидуальных маршрутов с предоставлением разработанных материалов (банка методической продукции, видеопрезентации, портфолио и др.) показал обогащение профессиональной деятельности воспитателей и более качественную организацию физического развития детей.

В ходе исследования мы пришли к заключению, что методическое сопровождение воспитателей по организации физического развития детей эффективно при следующих педагогических условиях:

– осуществляется построение индивидуального маршрута профессионального развития педагогов с учетом персонифицированных затруднений и запросов в области освоения и расширения «поля возможностей» в организации физического развития дошкольников;

– используются активные формы, современные технологии методического сопровождения профессионально-личностного развития педагогов, активизирующие способность к саморазвитию, готовность к инновационно-преобразовательной деятельности образовательного процесса физического развития дошкольников;

– достижение субъектно-деятельностной позиции педагогов осуществляется за счет использования способов методического сопровождения: содействия, сотрудничества, сотворчества, соуправления.

Анализ публикаций, посвященных методическому сопровождению воспитателей, и результатов педагогического эксперимента позволил сделать следующие выводы.

1. Современные тенденции развития образования требуют повышения профессиональной компетентности воспитателей, но существующие подходы к построению методической работы в дошкольных образовательных организациях не отвечают современной образовательной практике.

2. Методическое сопровождение деятельности воспитателя по физическому развитию до-

школьников, построенное на гуманистическом, лично ориентированном подходе, необходимо рассматривать как наиболее оптимальный и эффективный способ повышения качества профессиональной деятельности педагогов, как современный способ организации методической работы в дошкольных образовательных организациях.

3. Проведенное педагогическое исследование показало, что предлагаемый вариант методического сопровождения через построение индивидуальных маршрутов профессионального развития воспитателей по физическому развитию детей, технологии его реализации могут являться примером для проектирования маршрутов педагогов по другим линиям развития детей дошкольного возраста. Сформулированные педагогические условия позволяют выстроить методическое сопровождение профессионального развития педагогов адекватно целям самих педагогов и современным требованиям организации, общества.

4. Таким образом, подводя итоги, можно сделать вывод о том, что методическое сопровождение деятельности воспитателей по физическому развитию детей в наши дни является важной сферой, обеспечивающей профессиональное развитие педагогов для качественного осуществления работы по сохранению и укреплению здоровья детей.

Библиографический список:

1. Загрина Т. А. Становление научно-методической компетентности педагогов в процессе профессиональной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. А. Загрина. – СПб., 2006. – 23 с.

2. Новицкая В. А. Методическое сопровождение процедуры аттестации педагогических работников в дошкольной образовательной организации / В. А. Новицкая, М. С. Новиков // Детский сад: теория и практика. – 2015. – № 8. – С. 60–69.

3. Елжова Н. В. Система контроля и методическая работа в дошкольном образовательном учреждении / Н. В. Елжова. – Ростов н/Д. : Феникс, 2010. – 265 с.

4. Давлятшина О. В. Сущность, структура и содержание научно-методического сопровождения в современных условиях развития общеобразовательной организации / О. В. Давлят-

шина // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». – М., Научные технологии. – 2017. – № 3. – С. 44–48.

5. Певзнер М. Н. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия: монография / М. Н. Певзнер, О. М. Зайченко. – Великий Новгород : Нов ГУ им. Ярослава Мудрого; Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов, 2002. – 316 с.

6. Поташник М. М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе : метод. пособие / М. М. Поташник. – М. : Педагогическое общество России, 2011. – 448 с.

7. Санжиева Н. В. Методическое сопровождение педагога в условиях реализации ФГОС / Н. В. Санжиева // Научный альманах. – 2015. – № 12-1 (14). – С. 610–613.

8. Тарита Л. Г. Методическое сопровождение инновационных процессов в управлении районной образовательной системой : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. Г. Тарита. – СПб., 2000. – 21 с.

9. Белая К. Ю. Методическая работа в ДОУ: анализ, планирование, формы и методы / К. Ю. Белая. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 96 с.

10. Волобуева Л. М. Работа старшего воспитателя ДОУ с педагогами / Л. М. Волобуева. – М. : ТЦ Сфера, 2003. – 96 с.

11. Голицина Н. С. Система методической работы с кадрами в дошкольном образовательном учреждении / Н. С. Голицина. – М. : Скрипторий, 2004. – 111 с.

12. Микляева Н. В. Инновации в методической работе дошкольных учреждений / Н. В. Микляева, О. Ю. Романова. – М. : АРКТИ, 2010.

13. Абибуллаева Э. А. Сущность методического сопровождения педагогов в дошкольных образовательных учреждениях [Электронный ресурс] / Э. А. Абибуллаева // Молодой ученый. – 2018. – № 12. – С. 142–145. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/198/48795/> (дата обращения: 21.10.2018).

14. Дубцова М. В. Методическое сопровождение педагога в условиях современного дошкольного учреждения / М. В. Дубцова // Теоретические и прикладные вопросы науки и образования : международная заочная научно-практическая конференция. – 2015. – С. 55–58.

15. Фиалкина Т. В. Методическое сопровождение профессионализации педагога на основе индивидуального образовательного маршрута / Т. В. Фиалкина // Пермский педагогический журнал. – 2014. – № 5. – С. 31–37.

16. Harrison H. Owen. Expanding Our Now: the story of Open Space Technology / H. Owen Harrison. Berrett-Koehler Publishers. Sep 1, 1997. 1542 p.

References:

1. Zagrivnaya T. A. *Development of scientific and methodical competence of teachers in the process of professional activity*: Diss thesis of Doc. of ped. sci. [Stanovlenie nauchno-metodicheskoy kompetentnosti pedagogov v processe professional'noj deyatel'nosti: avtoref. dis. kand. ped. nauk], Saint Petersburg, 2006. 23 p.

2. Novickaya V. A., Novikov M. S. *Methodological support of the certification procedure for teachers in pre-school educational institutions* [Metodicheskoe soprovozhdenie procedury attestacii pedagogicheskikh rabotnikov v doshkol'noj obrazovatel'noj organizacii], Kindergarten: theory and practice, 2015, No. 8, pp. 60–69.

3. Elzhova N.V. *Control system and methodical work in preschool educational institution* [Sistema kontrolya i metodicheskaya rabota v doshkol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii], Rostov-on-Don, 2010. 265 p.

4. Davlyatshina O. V. *Essence, structure and content of scientific and methodical support in the modern conditions of development of general education organization* [Sushchnost', struktura i soderzhanie nauchno-metodicheskogo soprovozhdeniya v sovremennykh usloviyakh razvitiya obshcheobrazovatel'noj organizacii], Scientific Technologies, 2017, No. 3, pp. 44–48.

5. Pevznera M. N., Zajchenko O. M. *Scientific and methodological support for school staff: pedagogical advice and supervision: monograph* [Nauchno-metodicheskoe soprovozhdenie personala shkoly: pedagogicheskoe konsul'tirovanie i superviziya: monografiya], Institute of Educational Marketing and Human Resources, Veliky Novgorod, 2002. 316 p.

6. Potashnik M. M. *Managing teacher professional development in a modern school* [Upravlenie professional'nym rostom uchitelya v sovremennoj shkole], Pedagogical Society of Russia, 2011. 448 p.

7. Sanzhieva N. V. *Methodological support of a teacher in the context of FSES implementation* [Metodicheskoe soprovozhdenie pedagoga v usloviyah realizacii FGOS], Scientific Almanac, 2015, No. 12-1 (14), pp. 610–613.
8. Tarita L. G. *Methodological support of innovative processes in the management of the district educational system*: Diss thesis of Doc. of ped. sci. [Metodicheskoe soprovozhdenie innovacionnyh processov v upravlenii rajonnoj obrazovatel'noj sistemoy: avtoref. dis. kand. ped. nauk], Saint Petersburg, 2000. 21 p.
9. Belaya K. Yu. *Methodological work in Preschool Education Institutions: analysis, planning, forms and methods* [Metodicheskaya rabota v DOU: analiz, planirovanie, formy i metody], 2005. 96 p.
10. Volobueva L. M. *Work of a senior preschool educator with teachers* [Rabota starshego vospitatel'ya DOU s pedagogami], 2003. 96 p.
11. Golicina N. S. *System of methodical work with personnel in preschool educational institution* [Sistema metodicheskoy raboty s kadrami v doshkol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii], 2004. 111 p.
12. Miklyaeva N. V., Romanova O. Yu. *Innovations in the methodological work of preschool institutions* [Innovacii v metodicheskoy rabote doshkol'nyh uchrezhdenij], 2010.
13. Abibullaeva E. A. *Essence of methodological support for teachers in preschool educational institutions* [Sushchnost' metodicheskogo soprovozhdeniya pedagogov v doshkol'nyh obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah], 2018, No. 12, pp. 142–145. [Web resource], access mode: <https://moluch.ru/archive/198/48795/> (accessed date: 10/21/2018).
14. Dubcova M. V. *Methodological support of a teacher in the conditions of a modern preschool institution* [Metodicheskoe soprovozhdenie pedagoga v usloviyah sovremennogo doshkol'nogo uchrezhdeniya], Theoretical and Applied Issues of Science and Education: International Distance Learning Conference, 2015, pp. 55–58.
15. Fialkina T. V. *Methodological support of teacher's professionalization on the basis of individual educational route* [Metodicheskoe soprovozhdenie professionalizacii pedagoga na osnove individual'nogo obrazovatel'nogo marshruta], Perm Pedagogical Journal, 2014, No. 5, pp. 31–37.
16. Harrison H. Owen. *Expanding Our Now: the story of Open Space Technology*, Berrett-Koehler Publishers. Sep 1, 1997. 1542 p.

УДК 378.091.398

Специфика образовательной среды организаций дополнительного профессионального образования МВД России

Д. В. Деккерт

Specifics of the educational environment of additional professional education organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia

D. V. Dekkert

Аннотация. Задачей любой образовательной организации, а ведомственной в большей степени, является постоянное повышение качественного уровня своей деятельности.

Формирование образовательной среды подразумевает своей целью погружение обучающегося в мир профессии, гармоничного развития личности специалиста, осознания им правильности профессионального выбора.

Спецификой образовательной среды организаций дополнительного профессионального образования МВД России является ее комплексность и системность, выраженные в насыщенности и параллельности процесса службы и учебы. Для раскрытия сути образовательной среды организаций дополнительного профессионального образования МВД России необходим анализ составляющих ее компонентов, раскрытие их содержательной стороны, а также изучение логических взаимосвязей процесса обучения с реальной практической деятельностью.

Большое влияние специфика такой среды оказывает на формирование правосознания, повышение уровня правовой культуры и самодисциплинированности сотрудников полиции в условиях профессионального обучения, профессиональной переподготовки и повышения квалификации в ведомственных образовательных организациях дополнительного профессионального образования МВД России.

Abstract. The task of any educational organization, and the departmental one to a greater extent, is to constantly improve the quality of its activities. Formation of the educational environment implies

the aim of immersion of the learner into the world of the profession, harmonious development of a specialist's personality, his/her awareness of the correctness of professional choice. A specific feature of the educational environment of additional professional education organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia is its complexity and consistency, expressed in the saturation and parallelism of the process of service and study. In order to reveal the essence of the educational environment of organizations of additional professional education of the Ministry of Internal Affairs of Russia, it is necessary to analyze its components, to disclose their content, as well as to study the logical interrelationship of the learning process with the real practical activities. The specifics of such an environment have a great impact on the formation of legal consciousness, improvement of legal culture and self-discipline of police officers in the conditions of professional training, professional retraining and advanced training in departmental educational organizations of additional professional education of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Ключевые слова: образовательная среда, специфика, компонент, личность сотрудника, слушатель, организация дополнительного профессионального образования, МВД России.

Keywords: environment, educational environment, specifics, component, employee's personality, listener, organization of additional professional education, Ministry of Internal Affairs of Russia.

Современные требования к развитию профессиональных отношений все более и более завязываются на понятии «эффективность».

Такие экономические критерии, как «эффективность производства», «эффективность эксплуатации», «эффективность труда» и др. стали в достаточной мере определяющими в вопросах оценки профессиональной деятельности. При рассмотрении сущности данного понятия в педагогическом контексте, как правило, обращает на себя внимание тот факт, что оценивается только окончательный результат – компетентность выпускника, уровень его профессиональной культуры. «За кулисами» данного итога находится достаточно длительная и кропотливая работа образовательных организаций. Эффективность подготовки специалистов, их готовность к выполнению профессиональных функций и поставленных задач во многом зависят от той среды, в которой воспитывается и обучается будущий работник. А она, в свою очередь, создается, функционирует и поддерживается самими образовательными организациями в зависимости от профиля и ведомственной принадлежности. В связи с этим особую актуальность приобретают вопросы эффективности образовательной среды, что впоследствии и определяет эффективность обучения как таковую.

Деятельность органов полиции в Российской Федерации имеет ярко выраженную социальную направленность. Общество предъявляет все более высокие требования к работе правоохранительных структур, что весьма серьезно актуализирует вопрос о подготовке личного состава. Образовательные организации дополнительного профессионального образования (далее – ДПО) Министерства внутренних дел Российской Федерации (далее – МВД России) – важное и основное звено в решении данной проблемы. Создание благоприятной и эффективной образовательной среды, повышение уровня профессиональной подготовки начинающих и действующих сотрудников, нравственное развитие и совершенствование личного состава являются их приоритетными задачами.

Прежде чем перейти к вопросу о рассмотрении специфики образовательной среды организаций ДПО МВД России представляется целесообразным рассмотреть понятие «образовательная среда».

Данный термин является базовым для среднего подхода и исследовался в педагогике и психологии достаточно полно. Кроме этого, он

является собирательным, состоящим из двух – среда и образование. Под средой традиционно понимаются совокупность условий, окружающих человека и взаимодействующих с ним, а под образованием – «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения», направленный на приобретения определенных знаний, навыков, умений и формирования ценностных установок.

Единого мнения, характеризующего понятие «образовательная среда», до сих пор не сложилось. Однако, проанализировав несколько точек зрения, можно сделать вывод, что общим моментом характеристики «образовательная среда» является ее сложный системно-структурный характер.

Обращаясь к взглядам западных исследователей, можно убедиться, что основной целью организации образовательной среды является повышение эффективности получаемого образования на разных уровнях (от школы до вуза). Среда рассматривается учеными как определенная система с характерными признаками – эмоциональный климат, личностное благополучие обучающегося, социальная атмосфера, возможность к саморазвитию и позитивная аура. [1; 2; 3]. Данные качественные характеристики в качестве критерия оценки среды могут быть применены в нашей системе образования, а в вопросе специфики ведомственной системы образования тем более.

Обратимся к взглядам отечественных исследователей. Так, В. А. Козырев под образовательной средой понимает развивающуюся целостность, структурные компоненты которой используются педагогами для освоения и последующей реализации знаний, профессиональных ценностей в конкретной деятельности [4]. Позволим себе согласиться с мнением ученого в той части, что образовательная среда действительно является развивающей целостностью. При этом исследователем обобщаются понятия «знания» и «ценности», не ставится акцент на том, какие именно и для какого рода деятельности.

В продолжение мысли о развивающей целостности весьма интересной представляется точка зрения Н. П. Петровой, которая рассматривает понятие среды через развивающую функцию образования [5, с. 198]. Структурность понятия «образовательная среда» ученый

находит в его многогранности. Исследователь отождествляет понятия «образовательная среда», «развивающая образовательная среда», «адаптивная образовательная среда» и «гуманитарная образовательная среда». Безусловно, данная точка зрения заслуживает отдельного внимания, поскольку во многом раскрывает сущность и значимость работы образовательных организаций по формированию определенной среды обучения. Представленные Н. П. Петровой подвиды «образовательной среды» всецело характеризуют цели и задачи педагогов и воспитателей для достижения эффективности образования. Применительно к теме статьи данная точка зрения имеет определенное отношение в вопросах как адаптации, так и профессионально-личностного развития, но при этом не отражает вопросов специфики подготовки сотрудников.

Ю. П. Шапран и О. И. Шапран в своем исследовании рассматривают типы, функции и структуру образовательной среды педагогического вуза [6]. Ими анализируются структурные элементы такой образовательной среды – базовые компоненты (мотивационно-ценностный, когнитивно-деятельностный и личностно-рефлексивный) и дополнительные (материально-технический, технологический и субъектно-социальный). Данная точка зрения является достаточно содержательной и далее будет использоваться в настоящей статье в рамках типологии образовательной среды организаций ДПО МВД России и ее структурного вида, представляющего совокупность различных компонентов. Также заслуживает особого внимания тезис исследователей о противоречивости в вопросах развития личности в конкретной среде. Человек, попадая в определенные условия, может реально осознать, насколько правильно им сделан профессиональный выбор. Этот чисто психологический момент влияния среды, безусловно, играет важную роль в определении дальнейшего жизненного пути. Данную точку зрения подтверждает И. В. Арндачук, рассматривая образовательную среду как фактор психолого-педагогических рисков [7, с. 3].

Весьма интересно раскрывает сущность образовательной среды Г. Ю. Авдиенко, описывая ее как «социальное и пространственно-предметное окружение конкретного учрежде-

ния образования с установленными нормами межличностных, воспитательных и обучающих систем» [8]. Данное определение является во многом обобщающим и отражает общие специфические особенности конкретной среды, влияющей на формирование личности специалиста через установленные нормы, а также специфику обучения и окружение. Однако, несмотря на то, что в данной дефиниции затрагиваются обобщенные вопросы специфики, деятельность по подготовке полицейских в нем не отражена.

Таким образом, проанализировав взгляды ряда ученых на образовательную среду, необходимо выделить общие моменты:

1. Деятельность по организации любой образовательной среды имеет цель – повышение эффективности обучения.

2. Личностная и социальная ориентированность образовательной среды, направленная на создание эмоционального климата для благоприятного протекания процесса обучения.

3. Логичная и четкая структурированность образовательной среды.

Вместе с тем следует заметить, что все представленные точки зрения и взгляды, несмотря на насыщенность информации, не в достаточной мере уделяют внимание вопросам специфики будущей деятельности обучающихся, а следовательно, вопросам специфики образовательной среды.

В связи с этим обратимся к мнению Н. В. Ерошенкова, который рассматривает образовательную среду вуза МВД России с позиции совокупности сред (учебной, воспитательной, научно-исследовательской, развивающей, внеслужебной, информационной и др.) и подчеркивает их значимость в развитии моральных, нравственных, интеллектуальных и коммуникативных возможностей в рамках профессиональной интеграции [9]. Также автором определения акцентируется внимание на том, что насыщенная образовательная среда вуза МВД России способна помочь в раскрытии индивидуально-нравственного потенциала личности курсанта с учетом его склонностей и интересов. Такая точка зрения в большей мере позволяет рассматривать природу понятия «образовательная среда» применительно к МВД России. Однако, несмотря на достаточно детальный анализ, автор затрагивает только во-

просы специфики ведомственной образовательной в рамках обучения и воспитания курсантов, обучающихся достаточно длительное время. Вопросы обучения в организации ДПО МВД России данным исследователем не затрагиваются.

Для рассмотрения вопроса о специфике образовательной среды организаций ДПО МВД России и ее влиянии на формирование личности сотрудника полиции обратимся к мнению В. А. Губина и Г. Ю. Авдиенко [10]. Ученые, синтезируя взгляды как отечественных, так и зарубежных исследователей, выделяют следующие компоненты образовательной среды [10, с. 26]:

1. Деятельностный (среда воспринимается в связи с деятельностью).
2. Социальный (социальное пространство, социально-культурная часть среды – культура, опыт, образ жизни окружающих, взаимоотношения).
3. Информационный компонент (среда всегда содержит больше информации, чем мы способны переработать);

Анализируя *деятельностный компонент*, будем рассматривать образовательную среду организаций ДПО МВД России как служебно-учебную [11, с. 29]. Это является наиболее ярким показателем специфики описываемой в статье образовательной среды. В отличие от «гражданских» образовательных организаций, обучение в организациях ДПО МВД России связано, кроме всего прочего, со служебной деятельностью. К примеру, помимо учебных занятий, слушатели осуществляют несение службы в суточных нарядах, мероприятиях по ГО и ЧС, привлекаются в помощь территориальным органам внутренних дел при осуществлении охраны общественного порядка, проходят плановые практики и стажировки в комплекующих органах и т. д. Все это осуществляется параллельно с учебным процессом, что подразумевает их неразрывную связь.

В связи с этим необходимо отметить актуальность новой образовательной парадигмы в системе подготовки кадров МВД России, в которой новой нормой качества образования определены перечни компетенций, необходимых для формирования у обучающихся в вузах МВД России. Определение степени качества служебно-учебной среды организаций ДПО МВД России (опираясь на формирование и раз-

витие компетенций у слушателей) должны происходить комплексно, с учетом оценки сформированности как профессиональных, так и профессионально-специализированных компетенций, в рамках учебных занятий и служебной деятельности [12, с. 64]. Погружение человека в служебно-учебную среду позволяет ему быстрее адаптироваться и понять сущность профессиональной деятельности, осознать ее специфику и определить правильность своего профессионального выбора. Одной из ключевых характеристик служебно-учебной среды организаций ДПО МВД России является ее насыщенность, что как было сказано выше, подтверждается синтезом учебного процесса и служебной деятельности. В качестве более предметной характеристики хотелось бы особое внимание обратить на такие организации ДПО МВД России как институты повышения квалификации системы МВД России, в которых помимо непосредственно самих курсов повышения квалификации сотрудников и их переподготовки, проводится профессиональное обучение лиц рядового и младшего, среднего и старшего начальствующих составов ОВД, центры профессиональной подготовки сотрудников полиции, а также факультеты профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации при «классических» ведомственных вузах системы МВД России. Обучение личного состава длится от четырех до шести месяцев и насыщается как учебными, так и служебными составляющими.

Следующей особенностью служебно-учебной среды организаций ДПО МВД России является обучение в составе учебной группы или взвода. Этот фактор оказывает влияние на формирование личности сотрудника, так как вырабатывает чувство коллективизма и персональную ответственность за свою группу, за результаты учебы и службы, формирует «чувство локтя». Служебный коллектив (взвод или группа) зачастую поддерживают своего коллегу и способствуют обретению им психологической уверенности. В условиях такой коллективной жизни появляется своеобразное братство, и одноклассники являются уже единым организмом, ведь совместное решение проблем и задач помогает сплотиться.

Обучение и служебная деятельность в организации ДПО МВД России по строго регламен-

тированным документам являются следующей специфической особенностью служебно-учебной среды. Это подразумевает под собой четкое следование приказам, наставлениям и инструкциям, соблюдение субординации и включает в себя:

1. Наличие дисциплинарных наказаний за аморальное поведение на службе и в быту, за неуспеваемость в учебе.

2. Наличие кодекса этики государственных и муниципальных служащих Российской Федерации, регламентирующего поведение сотрудников, в том числе находящихся на обучении в вузах МВД России.

3. Наличие понятия «служебная необходимость» и выполнение дополнительных функций в рамках как чисто служебных вопросах, так и бытовых.

Такой подход в процессе обучения помогает сформировать определенный уровень правовой культуры слушателей, а также повысить уровень правовой сознательности. Оценка такого уровня, как правило, осуществляется комплексно. С одной стороны, в рамках итоговой аттестации в организации ДПО МВД России и дисциплинарной практики за этот период. С другой стороны – оценкой руководителей комплектов ОВД. Анализируя статистические данные по выпускникам Тюменского института повышения квалификации сотрудников МВД России (на основе полученных отзывов от руководителей комплектов органов), выделим несколько вопросов руководителям (сформированности компетенций у выпускников), ответы на которые подтверждают тезис о сформированности определенного уровня правовой культуры и уровня правовой сознательности (рядовой и младший начальствующий состав):

а) правомерно применять физическую силу и специальные средства, осуществлять действия по силовому пресечению правонарушений и сопровождению правонарушителей (сформирована и достаточно развита – у 68%, сформирована, но недостаточно развита – у 20%, не сформирована – у 3%, не возникало ситуаций, позволяющих оценить – 5%, не относится к деятельности – 4%);

б) уважать честь и достоинство личности, соблюдать права и свободы человека и гражданина, не допускать и пресекать любые прояв-

ления произвола (сформирована и достаточно развита – у 79%, сформирована, но недостаточно развита – у 16%, не сформирована – у 3%, не возникало ситуаций, позволяющих оценить – 1%, не относится к деятельности – 1%);

в) проявлять нетерпимость к коррупционному поведению, безусловно исполнять требования закона и ведомственных нормативных правовых актов, неукоснительно соблюдать служебную дисциплину (сформирована и достаточно развита – у 76%, сформирована, но недостаточно развита – у 18%, не сформирована – у 3%, не возникало ситуаций, позволяющих оценить – 2%, не относится к деятельности – 1%).

Слушатели, проходившие обучения в группах на базе высшего юридического образования:

а) выполнять профессиональные задачи в соответствии с нормативными правовыми основами деятельности органов внутренних дел, нормами морали, профессиональной этики и служебного этикета (сформирована и достаточно развита – у 75%, сформирована, но недостаточно развита – у 20%, не сформирована – у 3%, не возникало ситуаций, позволяющих оценить – 0%, не относится к деятельности – 0%);

б) уважать честь и достоинство личности, соблюдать права и свободы человека и гражданина, не допускать и пресекать любые проявления произвола (сформирована и достаточно развита – у 75%, сформирована, но недостаточно развита – у 22%, не сформирована – у 3%, не возникало ситуаций, позволяющих оценить – 0%, не относится к деятельности – 0%);

в) исполнять требования законов и ведомственных нормативных правовых актов, неукоснительно соблюдать служебную дисциплину, проявлять нетерпимость к коррупционному поведению (сформирована и достаточно развита – у 80%, сформирована, но недостаточно развита – у 15%, не сформирована – у 5%, не возникало ситуаций, позволяющих оценить – 0%, не относится к деятельности – 0%).

Таким образом, по приведенным статистическим данным видна положительная тенденция в оценке руководителями сформированных компетенций, связанных с определением уровня правовой культуры и правосознания. Как видно из приведенных данных, у слушателей, имеющих высшее юридическое обра-

зования процент сформированности компетенций выше.

Специфичность в данном случае заключается в воспитательно-учебном моменте, комплексности воздействия на личность. В отличие от образовательной среды образовательных организаций гражданской направленности, служебно-учебная среда погружает обучающегося в систему служебных взаимоотношений уже со «школьной скамьи» и готовит человека к дальнейшей службе.

Контролируемая самоподготовка является следующим специфической особенностью, характеризующей служебно-учебную среду организаций ДПО МВД России. Самостоятельная подготовка не является классической самостоятельной работой, выполняемой студентами. Самостоятельная подготовка – это официальное занятие, находящееся под жестким контролем. Слушатели обязаны выполнять домашнее задание, получать определенную литературу. Контроль за проведением самостоятельной подготовки осуществляют курсовые офицеры, куратор учебной группы и сотрудники учебного отдела. Важной особенностью здесь является то, что контроль за самостоятельной подготовкой осуществляется с целью выработать у слушателей, как и в предыдущей составляющей, развитое чувство самосознания и ответственности. Кроме того, самостоятельная подготовка ежедневна, то есть представляет собой определенную систему, что способствует выработке как чувства учебной дисциплины, так и самодисциплины обучающихся. В этой связи особое внимание для оценки качества обучения со стороны руководителей была введена следующая компетенция (для обучающихся на базе высшего юридического образования) – умение *организовывать собственную служебную деятельность, анализировать рабочую ситуацию, выбирать типовые способы выполнения профессиональных задач, исходя из целей и задач, определенных непосредственным начальником (руководителем), по согласованию с прямым начальником (руководителем), принимать решения в стандартных и нестандартных служебных ситуациях, в том числе ситуациях риска, осуществлять оценку и коррекцию собственной деятельности, нести ответственность за результаты своей службы* (сформирована и достаточно развита – у 52%, сформиро-

рована, но недостаточно развита – у 43%, не сформирована – у 5%, не возникало ситуаций, позволяющих оценить – 0%, не относится к деятельности – 0%).

Для рядового и младшего начальствующего состава – умение организовывать собственную профессиональную деятельность, анализировать рабочую ситуацию, выбирать типовые способы выполнения профессиональных задач, нести ответственность за результаты своей работы (сформирована и достаточно развита – у 45%, сформирована, но недостаточно развита – у 43%, не сформирована – у 9%, не возникало ситуаций, позволяющих оценить – 3%, не относится к деятельности – 0%).

Полученные данные свидетельствуют о том, что не в достаточной степени формируются умения слушателей самостоятельно готовиться к занятиям, а впоследствии и проявлять данные компетенции при выполнении служебных задач. Самоорганизация, безусловно, тоже является показателем развития личности, но все-таки статистика больше положительна, чем отрицательна в такой ситуации. В связи с чем хотелось бы обратить особое внимание на результаты анкетирования данных слушателей по итогам обучения. Так, на вопрос о том, что необходимо, чтобы улучшить процесс обучения в Тюменском институте повышения квалификации МВД России, рядовой и младший начальствующий состав около 90% высказались за отмену самостоятельной подготовки, тогда как среди слушателей с высшим юридическим образованием такое количество было около 40%. Данная разница объясняется во многом тем, что, обучаясь в гражданском вузе, у ряда слушателей компетенция и установка на самостоятельную работу уже сформирована. Но вместе с тем следует заключить, что наличие контролируемой самостоятельной подготовки может способствовать овладению данной компетенцией в условиях служебно-учебной среды организации ДПО МВД России.

Проанализированные выше особенности образовательной среды организации ДПО МВД России коснулись в большинстве своем служебной составляющей, в связи с чем хотелось бы обратить большее внимание на учебный аспект. Так, А. А. Базулина, исследуя специфику организации профессионального обучения лиц, впервые принимаемых на службу в полицию,

говорит о создании практико-ориентированного обучения [13, с. 192]. Оно рассматривается исследователем в совокупности с комплексными условиями, способствующими активизации деятельности обучающихся и достижению максимального эффекта в обучении. Через процессы инициирования познавательной активности слушателей, через моделирование ситуаций профессиональной деятельности осуществляется погружение обучающихся в служебную среду. Таким образом, происходит соотнесение представлений о правоохранительной деятельности с возможными реалиями. Отличие такого подхода от ранее рассматриваемых характеристик служебно-учебной среды заключается в том, что здесь все касается только учебного процесса и формирования узконаправленных профессиональных компетенций по профилю обучения. Для закрепления полученных знаний и навыков особое внимание ученым уделяется организации учебной практики с целью формирования целостного представления об оперативно-служебной деятельности полиции.

Таким образом, деятельностный компонент образовательной среды организаций ДПО МВД России имеет следующие специфические особенности:

1. Наличие не просто учебной, а служебно-учебной среды, которую в рамках данного компонента можно анализировать наряду с образовательной. Данная среда имеет специфические для ведомственной образовательной организации характеристики и особенности. Ключевой характеристикой такой среды является ее насыщенность.

2. Наличие практико-ориентированного обучения, целью которого является приобретение определенного уровня профессиональных умений, навыков, компетентности и мобильности.

Социальный компонент представляет собой социокультурную сферу, окружающую обучающегося и оказывающую влияние на его мировоззрение. В контексте рассмотрения первого компонента уже упоминалось о нравственно-этических требованиях к слушателям, закрепленных в Типовом кодексе этики государственных и муниципальных служащих Российской Федерации, поэтому представляется целесообразным, помимо нравственного аспекта, затро-

нуть вопрос о формировании педагогической культуры сотрудников полиции.

Очень часто в различных источниках мы можем увидеть аналитические материалы, посвященные профилактической работе органов внутренних дел и полиции в частности. При этом важно понимать, что профилактическая работа представляет собой не что иное, как работу воспитательную, что требует определенной подготовленности. Способность и желание сотрудника проводить профилактическую (воспитательную работу) свидетельствует о сформированности его педагогической культуры [14, с. 72]. Ее формирование в рамках профессиональной направленности дальнейшей деятельности начинается непосредственно в рамках обучения в организации ДПО МВД России. Как справедливо отмечают ряд исследователей (Исаева И. Н. [15, с. 167], Вердиян Г. В. [16, с. 139], Куис Ю. А. [17, с. 197], Эльканова С. Д. [18, с. 195], Солоницын Д. А. [19, с. 23]), формирование педагогической культуры – это некий, возможно, не всегда ясно видимый процесс педагогического наполнения в виде особых задач, форм, методов, приемов и условий. Умение правильно и жестко принимать решения не является единственным элементом юридической и управленческой деятельности, поскольку существует педагогический аспект. Помимо профилактической функции, сформированность педагогической культуры сотрудника подтверждает наличие его стремления к непрерывному совершенствованию.

Всецело социальный компонент является достаточно обширным, поскольку понятие «культура» является достаточно сложным и многозначным. Формирование педагогической культуры сотрудника полиции является одной из ее составляющих. Можно рассматривать профессиональную культуру сотрудника в целом, ее виды (профессионально-нравственную, профессионально-деонтологическую), можно, отталкиваясь от определения В. И. Даля, говорить о ней как «об образовании умственном и нравственном»,¹ но важно помнить, что свою значимость она приобретает в конкретные моменты в ценностных ориентациях, когда происходит процесс интериоризации, то

¹ Даль В. И. Словарь живого великорусского языка. М., 2003. 2721 с.

есть воплощение их в жизненных ситуациях, а в условиях образовательной организаций ДПО МВД России это наиболее значимо.

Информационный компонент характеризует образовательную среду организаций ДПО МВД России как весьма насыщенную. Высокая степень информатизации является залогом воспитания всесторонней развитой личности сотрудника. Вопросам формирования информационной среды в системе МВД России в науке уделяется очень большое внимание [5; 20; 21]. В век информационных технологий данный процесс является едва ли не определяющим в вопросе формирования профессиональных компетенций. Вместе с тем, учитывая специфику деятельности МВД России, можно выделить ряд особенностей. Создание и внедрение информационной среды помогает модернизации современного образования, позволяет сделать его более доступным, а перечень ресурсов (электронные учебники, электронные библиотеки, сетевые инфраструктуры) способствует значительной экономии времени и расширению аналитической базы рассматриваемых вопросов. В такой ситуации нельзя не согласиться с мнением А. Н. Катаргулова, полагающего, что четкое и планомерное построение информационной образовательной среды оказывает положительное и эффективное влияние на возможности формирования и развития личности сотрудника полиции [20, с. 206].

Похожей точки зрения придерживаются С. В. Гуде и П. В. Арбузов [21, с. 127]. Исследователями рассматривается информационная образовательная среда в качестве средства реализации дистанционных образовательных технологий в вузах МВД России, но при этом дифференцируются понятия дистанционных технологий и дистанционного обучения. В контексте специфики образовательной среды организаций ДПО МВД России вопрос об эффективности дистанционного обучения является достаточно неоднозначным. Несмотря на положительное мнение ученых, следует заметить, что в рамках гуманитарного образования, подготовки сотрудника к выполнению служебных обязанностей в социуме и формированию его профессионально-нравственной, деонтологической и общей профессиональной культуры дистанционное обучение является неприемлемым. Обобщая мнения ученых можно сделать выво-

ды о прогрессивном значении информационного компонента образовательной среды организаций ДПО МВД России.

Рассматривая образовательную среду организаций ДПО МВД России с точки зрения системно-структурной природы, нельзя не отметить важность такого элемента, как педагогическое прогнозирование, заключающегося в научно обоснованной деятельности, направленной на исследование возможных преобразований, тенденций развития и перспектив субъектов и объектов педагогической деятельности [22, с. 3]. Применительно к теме исследования, большой интерес представляет мнение о том, что результаты образования носят отсроченный характер и объективное их выражение и проявление происходит зачастую только в процессе служебной деятельности. Другими словами, образовательная среда закладывает только фундамент, через служебно-учебную и практико-ориентированную составляющую, а реальную оценку ее эффективности может дать только время и конкретные служебные реалии в будущем.

Таким образом, опираясь на процесс прогнозирования, можно представить образовательную среду совокупностью следующих ее разновидностей: служебно-учебная, практико-ориентированная и служебно-боевая. Служебно-боевая среда является площадкой для внешнего проявления профессиональных качеств, нравственной культуры и компетентности специалиста после окончания образовательной организации МВД России [23, с. 176].

Резюмируя вышеперечисленное, спецификой образовательной среды организаций ДПО МВД России является следующее:

1. Системно-структурный характер с составными частями – компонентами (деятельностный, социальный, информационный и предметный).
2. Служебно-учебная природа, заключающаяся как в выполнении учебных функций, так и в систематическом выполнении поставленных задач без отрыва от образовательного процесса.
3. Практико-ориентированная природа обучения, имеющая конкретный вектор развития и нацеленная на погружение образовательного пространства в специфику конкретной деятельности.
4. Социальный компонент, подразумевающий нравственно-этическое развитие обуча-

ющего, рост осознания им своих профессиональных ценностей.

5. Информационный компонент, выражающийся в использовании передовых технологий ведомственной системы образования, за исключением некоторых форм дистанционного обучения как такового, несмотря на его экономическую привлекательность.

6. Наличие института педагогического прогнозирования в рамках учебного процесса, а также оценивание эффективности полученного образования с позиции адаптации к служебно-боевой среде при непосредственном выполнении служебных обязанностей.

Проанализировав специфические особенности образовательной среды организаций ДПО МВД России, дадим ей авторское определение. Образовательная среда организаций ДПО МВД России – это сложная системно-структурная модель, состоящая из ряда компонентов, имеющая служебно-учебную, практико-ориентированную, служебно-боевую природу и направленная на формирование личности сотрудника-профессионала через процессы обучения-воспитания, а также логичного, объективного педагогического прогнозирования.

Библиографический список:

1. Маклафлин К. Исследование системы педагогической помощи и поддержки в школах Англии и Уэльса / К. Маклафлин // Новые ценности образования: забота – поддержка-консультирование. Инноватор. – 1996. – Вып. 6. – С. 99–105.
2. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию / Дж. Гибсон. – М.: Колibri, 1988. – 464 с.
3. Moos R. Evaluating educational environments procedures, measures, findings and policy implications / R. Moos. San Francisco: Jossey – Bass, 1979.
4. Козырев В. А. Теоретические основы развития гуманитарной образовательной среды педагогического университета : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / В. А. Козырев. – СПб., 1999. – 46 с.
5. Петрова Н. П. Информационно-образовательная среда как условие формирования профессионально-личностной компетентности учителя иностранного языка / Н. П. Петрова // Образование. Наука. Инновации. – 2012. – № 1 (21). – С. 198–203.
6. Шапран Ю. П. Образовательная среда вуза: типология, функции, структура [Электронный ресурс] / Ю. П. Шапран, О. И. Шапран // Молодой ученый. – 2015. – № 7. – С. 881–885. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/87/16910/> (дата обращения: 24.03.2019).
7. Арндачук И. В. Образовательная среда вузов как фактор психолого-педагогических рисков / И. В. Арндачук // Образование в современном мире: сборник научных статей / под ред. проф. Ю. Г. Голуба. – Саратов : Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, 2012. – С. 3–9.
8. Авдиенко Г. Ю. Концепция социально-психологической комфортности образовательной среды вуза в системе психологического обеспечения к ней учащихся : монография / Г. Ю. Авдиенко. – СПб., 2010. – 316 с.
9. Ерошенков Н. В. Образовательная среда вуза МВД России в профессионально-нравственной подготовке будущего полицейского [Электронный ресурс] / Н. В. Ерошенков // Современные исследования социальных проблем : электронный научный журнал. – 2012. – № 11 (19). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/journal/n/sovremennye-issledovaniya-sotsialnyh-problem> (дата обращения: 11.03.2019).
10. Губин В. А. Факторы образовательной среды вуза, влияющие на развитие личности обучающегося / В. А. Губин, Г. Ю. Авдиенко // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2015. – № 2 (61). – С. 26–32.
11. Деккерт Д. В. Формирование профессионально-деонтологической культуры сотрудников ГПС МЧС России в организации дополнительного профессионального образования : монография / Д. В. Деккерт. – Челябинск : Цицеро, 2016. – 135 с.
12. Иоголевич Н. И. Развитие системы оценки профессиональных компетенций сотрудников правоохранительных органов / Н. И. Иоголевич, В. А. Иоголевич, С. И. Иванова // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2018. – № 1 (72). – С. 60–65.
13. Базулина А. А. Специфика организации профессионального обучения лиц, впервые принимаемых на службу в органы внутренних дел / А. А. Базулина // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2018. – № 2 (78). – С. 190–193.

14. Минжанов Н. А. О педагогической культуре личности сотрудника ОВД / Н. А. Минжанов, Г. Н. Ертисбаева // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2013. – № 2 (53). – С. 71–72.
15. Исаева Н. Н. Психолого-педагогическая культура офицеров и ее воспитательное значение в решении задач психологической совместности подчиненных / Н. Н. Исаева // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2010. – № 1. – С. 167–171.
16. Вердинян Г. В. Вопросы модернизации юридической педагогики в целях воспитания нового поколения юристов / Г. В. Вердинян // Образование и право. – 2012. – № 5. – С. 138–143.
17. Куис Ю. А. Педагогико-управленческая культура офицера внутренних войск МВД России / Ю. А. Куис // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2012. – № 4. – С. 197–201.
18. Эльканова С. Д. Профессионально-педагогическая культура педагога и ее основные компоненты / С. Д. Эльканова // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение : научно-образовательный журнал. – 2013. – № 5 (31). – С. 195–200.
19. Солоницын Д. А. О проблеме развития педагогической культуры офицера в процессе военной службы / Д. А. Солоницын // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2014. – № 3 (58). – С. 22–24.
20. Катаргулов А. Н. Построение информационной образовательной среды в вузе / А. Н. Катаргулов // Вестник Волгоградской академии МВД России. – 2012. – № 1 (20). – С. 206–210.
21. Гуде С. В. Информационно образовательная среда как средство реализации дистанционных образовательных технологий в вузах МВД России / С. В. Гуде, П. В. Арбузов // Вестник Волгоградской академии МВД России. – 2013. – № 3 (26). – С. 127–132.
22. Присяжная А. Ф. Педагогическое прогнозирование в системе непрерывного педагогического образования (методология, теория, практика) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / А. Ф. Присяжная. – Екатеринбург, 2006. – 42 с.
23. Слюсарев А. В. Теоретические основы обеспечения качества образования в вузе внутренних войск МВД России / А. В. Слюсарев, А. Н. Сивак // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2014. – № 4 (64). – С. 173–176.
- References:**
1. McLaughlin K. *Study of the system of pedagogical assistance and support in schools in England and Wales* [Issledovanie sistemy pedagogicheskoy pomoshchi i podderzhki v shkolah Anglii i Uel'sa], New values of education: care – support – counseling. Innovator, 1996, No. 6, pp. 99–105.
 2. Gibson J. *Environmental approach to visual perception* [Ekologicheskij podhod k zritel'nomu vospriyatuyu], 1988. 464 p.
 3. Moos R. *Evaluating educational environments procedures, measures, findings and policy implications*, San Francisco: Jossey – Bass, 1979.
 4. Kozyrev V. A. *Theoretical bases of development of humanitarian educational environment of the Pedagogical University*: Diss thesis of doc. of ped. sci. [Teoreticheskie osnovy razvitiya gumanitarnoj obrazovatel'noj sredy pedagogicheskogo universiteta: avtoref. dis. dok. ped. nauk], Saint Petersburg, 1999. 46 p.
 5. Petrova N. P. *Information-educational environment as a condition of formation of the professional-personal competence of the teacher of a foreign language (in Russian)* [Informacionno-obrazovatel'naya sreda kak uslovie formirovaniya professional'no-lichnostnoj kompetentnosti uchitelya inostrannogo yazyka], Education. Science. Innovations, 2012, No. 1 (21), pp. 198–203.
 6. Shapran Yu. P., Shapran O. I. *Educational environment of the university: typology, functions, structure* [Obrazovatel'naya sreda vuza: tipologiya, funkcii, struktura], Young scientist, 2015, No. 7, pp. 881–885. [Web resource], access mode: <https://moluch.ru/archive/87/16910/> (accessed date: 03/24/2019).
 7. Arendachuk I. V. *Educational environment of universities as a factor of psychological and pedagogical risks* [Obrazovatel'naya sreda vuzov kak faktor psihologo-pedagogicheskikh riskov], Education in the modern world: a collection of scientific articles, Saratov: Saratov National Research State University, 2012, pp. 3–9.
 8. Avdiyenko G. Yu. *The concept of socio-psychological comfort of the educational environment of the university in the system of psychological support for students: monograph* [The concept of socio-psychological comfort of the educational

environment of the university in the system of psychological support for students: monograph], Saint Petersburg, 2010. 316 p.

9. Eroshenkov N. V. *Educational environment of the Ministry of Internal Affairs of Russia in the professional and moral training of the future policeman* [Образовательная среда вуза МВД России в профессионально-нравственной подготовке будущего полицейского], Modern research of social problems (electronic scientific journal), 2012, No. 11 (19) [Web resource], access mode: <https://cyberleninka.ru/journal/n/sovremennye-issledovaniya-sotsialnyh-problem> (accessed date: 03/11/2019).

10. Gubin V. A., Avdienko G. Y. *Factors of the educational environment of the university, influencing the development of the student's personality* [Факторы образовательной среды вуза, влияющие на развитие личности обучаемых], Psychopedagogy in law enforcement agencies, 2015, No. 2 (61), pp. 26–32.

11. Dekkert D. V. *Formation of professional deontological culture of the employees of the State Firefighting Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia in the organization of additional professional education: monograph* [Формирование профессионально-деонтологической культуры сотрудников МЧС России в организации дополнительного профессионального образования: монография], Chelyabinsk, 2016. 135 p.

12. Iogolevich N. I., Iogolevich V. A., Ivanova S. I. *Development of the system of evaluation of professional competences of law enforcement officers* [Развитие системы оценки профессиональных компетенций сотрудников правоохранительных органов], Psychopedagogy in law enforcement agencies, 2018, No. 1 (72), pp. 60–65.

13. Basulina A. A. *Specifics of the organization of professional training of persons who are being recruited for the first time* [Специфика организации профессионального обучения лиц, впервые принимаемых на службу в органы внутренних дел], Bulletin of St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2018, No. 2 (78), pp. 190–193.

14. Minzhanov N. A., Ertysbayeva G. N. *About pedagogical culture of the personality of the employee of the Department of Internal Affairs* [О педагогической культуре личности сотрудника ОВД], Psychopedagogy in law enforcement agencies, 2013, No. 2 (53), pp. 71–72.

15. Isayeva N. N. *Psychological and pedagogical culture of officers and its educational im-*

portance in solving the problems of psychological compatibility of subordinates [Психолого-педагогическая культура офицеров и ее воспитательное значение в решении задач психологической совместимости подчиненных], Bulletin of St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2010, No. 1, pp. 167–171.

16. Verdinyan G. V. *Issues of modernization of legal pedagogy in order to educate a new generation of lawyers (in Russian)* [Вопросы модернизации юридической педагогики в целях воспитания нового поколения юристов], Education and Law, 2012, No. 5, pp. 138–143.

17. Kuis Yu. A. *Pedagogical and managerial culture of an officer of the Interior Troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia* [Педагогико-управленческая культура офицера внутренних войск МВД России], Bulletin of St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2012, No. 4, pp. 197–201.

18. Elkanova S. D. *Professional and pedagogical culture of a teacher and its main components* [Профессионально-педагогическая культура педагога и ее основные компоненты], Education. Science. Innovations: scientific and educational journal, 2013, No. 5 (31), pp. 195–200.

19. Solonitsyn D. A. *About the problem of development of pedagogical culture of an officer in the process of military service* [О проблеме развития педагогической культуры офицера в процессе военной службы], Psychopedagogy in law enforcement agencies, 2014, No. 3 (58), pp. 22–24.

20. Katargulov A. N. *Building an information educational environment in the university* [Построение информационно-образовательной среды в вузе], Bulletin of Volgograd Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2012, No. 1 (20), pp. 206–210.

21. Gude S. V., Arbutov P. V. *Information and Educational Environment as a Means of Implementation of Distance Education Technologies in Higher Education Institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia* [Информационно-образовательная среда как средство реализации дистанционных образовательных технологий в вузах МВД России], Bulletin of the Volgograd Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2013, No. 3 (26), pp. 127–132.

22. Prisyazhnaya A. F. *Pedagogical forecasting in the system of continuous pedagogical education (methodology, theory, practice)*: Diss thesis of doc.

of ped. sci. [Pedagogicheskoe prognozirovanie v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya (metodologiya, teoriya, praktika): avtoref. dis. dok. ped. nauk], Yekaterinburg, 2006. 42 p.

23. Slyusarev A. V., Sivak A. N. *Theoretical bases of ensuring the quality of education in the*

university of internal troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia [Teoreticheskie osnovy obespecheniya kachestva obrazovaniya v vuzе vnutrennih vojsk MVD Rossii], Bulletin of St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2014, No. 4 (64), pp. 173–176.

УДК 378.091.398+378.881.111.1

«Английский язык делового общения» в структуре дополнительного профессионального образования

Е. А. Локтюшина

“English for Business Communication” in the structure of additional professional education

Е. А. Loktyushina

Аннотация. Статья посвящена проблемам профессиональной иноязычной подготовки в системе дополнительного профессионального образования. Автором рассматриваются возможности курса «Английский язык делового общения» в формировании речевых и поведенческих стратегий иноязычной коммуникации в профессиональной среде и доказывается необходимость построения курса деловой иноязычной коммуникации на основе универсальных коммуникативных жанров, таких как устройство на работу, презентации, переговоры, деловые встречи. Автор обосновывает роль представленных жанров, как ключевых в формировании стратегий решения задач в сфере избранной профессиональной деятельности через владение иностранным языком. В статье представлено содержание курса «Английский язык делового общения», разработанного и внедренного в практику обучения широкой категории слушателей в Институте дополнительного профессионального образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета.

Abstract. The article is devoted to the problems of professional foreign language training in the system of additional professional education. The author considers the possibilities of the course “English for Business Communication” in developing speech and behavior strategies of foreign language communication in the professional environment and proves the necessity of designing a course of business foreign language communication on the basis of universal communicative genres, such as applying for a job, presentations, negotiations, business meetings. The author substantiates the role of presented genres, as key in the

developing strategies for solving problems in the field of chosen professional activity through the knowledge of a foreign language. The article presents the content of the course “English for Business Communication”, developed and implemented in the practice of teaching a wide category of students at the Institute of Additional Professional Education of the Volgograd State Social and Pedagogical University.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, дополнительное профессиональное образование, деловая коммуникация, профессиональные задачи, устройство на работу, презентации, переговоры, деловые встречи, задачи курса, содержание обучения.

Keywords: professional training, additional professional education, business communication, professional tasks, applying for a job, presentations, negotiations, business meetings, course objectives, training content.

В последнее время тенденция на сближение международных экономических и общественных структур стала причиной растущей потребности в развитии и совершенствовании способности к деловому общению на английском языке.

Владение речеповеденческими навыками иноязычной коммуникации становится для многих специалистов, предпринимателей и сотрудников международных компаний необходимой составляющей их профессиональной деятельности.

Умение выстраивать общение с партнерами по бизнесу, обращаться к экспертам и базам данных на английском языке часто определяют уровень профессиональной готовности сотру-

ников межнациональных предприятий и организаций.

Проблема подготовки к решению профессиональных задач на основе иноязычной коммуникации находится в зоне пристального внимания педагогов и методистов уже не одно десятилетие. Ключевой особенностью этой ветви лингводидактики является фокусирование на языке, который необходим для выполнения определенных функций и решения конкретных задач в бизнес контексте [1, с. 10].

В России институты и факультеты дополнительного образования при университетах становятся образовательной платформой, создающей условия для подготовки и переподготовки кадров в соответствии с потребностями общества и отраслями производства. Многоуровневость в предоставлении услуг по содержанию, открытость предлагаемых образовательных услуг в сфере дополнительного профессионального образования, периодичность образовательных услуг по времени дают возможность специалистам различных отраслей приобретать необходимые в данный период времени знания и навыки. Значимость результатов образовательного процесса для потребителей, вовлеченность потребителей в процесс планирования услуг в сфере дополнительного профессионального образования и оценки его качества позволяют расширять их сферу, задействуя наиболее востребованные области бизнеса [2, с. 5].

К таким областям бизнеса в полной мере можно отнести и овладение стратегиями делового иноязычного общения. Однако изучение делового английского языка имеет свои специфические особенности. Очень часто курс «Английский язык делового общения» путают с курсом «Английский язык для специальных целей (ESP)». Основное принципиальное отличие ESP от общего английского и «Английского языка делового общения» заключается в фокусировании внимания на области применения английского языка с соответствующим этой области регистром, набором языковых средств, отражающих определенный дискурс. Особенность «Английского языка для специальных целей» состоит в том, что каждая отрасль имеет свою собственную систему понятий и реалий, определяющих лингвистические способы и средства их представления. Набор лексических единиц, необходимых банковским менеджерам,

инженерам или врачам сильно отличается от того, что требуется, например, юристам или социологам. Кроме этого, некоторые термины и выражения, имеющие в одной отрасли одно значение, в другой отрасли могут иметь совершенно иное значение [3]. В связи с этим содержание обучения языку для специальных целей для каждой отдельной отрасли дифференцируется в зависимости от специфики этой отрасли, поэтому создать один единый курс ESP, который бы удовлетворял потребностям специалистов всех специальностей, просто невозможно.

Иное дело «Английский язык делового общения». В первую очередь следует отметить, что деловое общение, как и общение вообще, это сложный многогранный процесс, который может выступать одновременно как:

- процесс взаимодействия индивидов,
- информационный процесс,
- отношение партнеров друг к другу,
- процесс взаимовлияния друг на друга,
- процесс сопереживания и взаимного понимания друг друга.

Если в деловом общении не возникает взаимопонимания, то коммуникацию нельзя считать устоявшейся. Определяющим началом делового общения является социально значимая совместная деятельность.

Деловое общение – элемент взаимодействия людей в процессе совместной деятельности, необходимый как средство повышения ее качества [4]. Следовательно, курс делового общения на английском языке должен носить универсальный деятельностный характер, быть социально ориентированным и пригодным для представителей практически всех направлений профессиональной деятельности. По сути дела, конечный результат занятий деловым английским – это не сумма неких знаний и даже не сумма умений, а формирование способности человека решать с помощью английского языка те практические задачи, с которыми он сталкивается в профессиональной деятельности. В связи с этим, преподавание иностранного языка становится направленным на овладение универсальными речеповеденческими стратегиями, которые дадут возможность эффективно осуществлять деловую коммуникацию в сфере избранной профессиональной деятельности. То есть курс делового английского языка не

предполагает ознакомления с грамматическими структурами и базовой лексикой по профессии. Задача курса «Английский язык делового общения» – сформировать общую коммуникативную культуру личности, необходимую для общения не только на иностранном языке, но и на родном, развить те языковые умения, которые понадобятся будущим специалистам для решения широкого круга профессиональных и жизненных проблем. К таким умениям относятся: умение подготовить документы и пройти собеседование при устройстве на работу, ярко и грамотно подготовить презентацию продукта, услуги, идеи, научных результатов, спланировать и провести переговоры и деловые встречи с партнерами. Эван Френдо подчеркивает [5, с. 35], что при определении подходов к дизайну содержания курсов иноязычного делового общения нужно учитывать не только особенности дискурса, но и определить требования к построению этих курсов, чтобы предоставить обучающимся возможность овладеть именно тем языком, который позволит им осуществлять эффективную коммуникацию в предполагаемой сфере деятельности. Эти требования основываются на принципе целесообразности в зависимости от прагматических целей, доступности в соответствии с языковым уровнем обучающихся, возможности получения результата в определенный временной промежуток, реалистичности целей и их достижимости, логике структурирования курса.

Предлагается следующая модель такого курса:

- аспекты языка (лексика, грамматика, произношение);
- виды речевой деятельности (говорение, чтение, аудирование, письмо);
- функциональные стратегии (жалобы, согласие, убеждения, объяснение);
- навыки делового общения (презентации, переговоры, встречи);
- тематическая наполняемость (финансы, рынок, производство, управление);
- стратегии обучения (индивидуальные стили обучения, отбор технологий и методик);
- ситуации общения (прием посетителей, регистрация в отеле, проведение встречи);
- тексты (письменный и устный дискурс);
- навыки межкультурной коммуникации (определение культурного фона, сравнение культур (отбор релевантных стратегий поведения);
- набор упражнений и заданий.

Курс структурируется таким образом, что отдельные языковые компоненты выстраиваются в определенной последовательности и логической целостности, обеспечивая вхождение обучаемых в определенные близкие к реальным ситуации. Эффективные технологии построения курса основываются на принципе соответствия целей и задач обучения языковому материалу, методическому обеспечению, использованию адекватных форм и методов, направленных на достижение положительного результата.

Институт дополнительного образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета предлагает всем заинтересованным в овладении иноязычными речеповеденческими стратегиями лицам курс «Английский язык делового общения». Курс рассчитан на 72 часа и предназначен для лиц уже имеющих или получающих высшее образование. Основными сферами общения, в рамках которых курс обеспечивает формирование и совершенствование речеповеденческих стратегий и тактик, являются процедура устройства на работу, проведение презентаций, переговоров и деловых встреч (Recruitment, Presentations, Negotiations, Meetings). Эти сферы являются ключевыми в профессиональной деятельности специалиста любой области.

Уровень владения этими навыками общения определяет степень сформированности профессиональной стратегической компетенции, и хотя они представляют разные формы устной коммуникации (монолог, диалог, полилог), все они предполагают способность к участию в деловом взаимодействии, которое, как правило, включает инициирование, поддержание и завершение коммуникации по различным деловым вопросам. Основной акцент делается на улучшение как профессиональных, так и лингвистических навыков, необходимых для успешного функционирования в современном мире.

Процесс приема на работу затрагивает специалистов всех профессий и состоит в сопоставлении требований, предъявляемых работодателем, и квалификации соответствия кандидата этим требованиям. Необходимо знать, какие представления в этом отношении существуют у руководителей предприятия и отдела кадров, чего они ожидают от кандидатов, каким

должно быть поведение кандидата при устройстве на работу, гарантирующее ему успех.

Процесс поиска работы распадается на четыре этапа: 1) анализ собственных способностей, квалификаций и карьерных амбиций; 2) анализ предлагаемых вакансий в средствах массовой информации и информационных сетях; 3) составление резюме и сопроводительных писем; 4) прохождение собеседования в организации.

Первый этап поиска работы представляет определенную сложность для любого претендента, так как предполагает критический анализ собственных способностей и уровня владения профессиональными знаниями и навыками. Далеко не каждый молодой человек способен к осознанию своей субъектности и адекватной оценке своей теоретической и практической готовности к профессиональной деятельности. Критически подойти к осмыслению этой ситуации слушателям поможет анкета, вопросы которой дают возможность еще раз проанализировать выбор сфер предполагаемой практической деятельности и область личных интересов; адекватно оценить соответствие своих квалификаций, личностных качеств и имеющегося опыта карьерным амбициям; выявить предпочтение работе в команде или индивидуальной форме деятельности; определить свои сильные и слабые стороны, желание работать на себя или в подчинении. Составление монологических высказываний с опорой на вопросы анкеты дает возможность слушателям, используя свой языковой опыт, высказаться по предложенной проблеме и сравнить свои претензии с желаниями и намерениями сокурсников.

Одним из методов набора сотрудников извне является размещение объявлений о вакансиях в средствах массовой информации. Детальный анализ подобного рода информации способствует не только выработке навыков работы с рекламными объявлениями, но и развивает умение сопоставить, сравнить предложенные сведения, выявить существующую тенденцию развития рынка служебных вакансий, оценить сложившуюся там ситуацию и принять наиболее приемлемое и выгодное для себя решение. Помимо этого развиваются навыки аналитического и критического осмысления прочитанного, формируется умение видеть скрытые стороны, определить, что в действительно-

сти может скрываться под теми или иными предложениями.

После определения вакансии, представляющей интерес для кандидата, следует этап составления резюме и сопроводительного письма. Эти различные по форме документы имеют, по существу, сходное содержание и представляют собой краткое изложение информации об образовании, квалификациях, предшествующем опыте. При обучении их составлению следует обращать внимание слушателей, как на содержание представляемой информации, так и на форму ее презентации. Резюме и сопроводительное письмо – очень важные элементы процесса трудоустройства, как для работодателей, так и для самих кандидатов. Для работодателя это служебные документы, характеризующие потенциального сотрудника с точки зрения его профессиональной пригодности и возможности использования его знаний и опыта на благо компании. Для кандидата это презентация своих профессиональных качеств и опыта с целью получения работы, которая соответствовала бы его карьерным и личностным амбициям, способствовала его материальному благополучию и социальному статусу. От того, какая информация и в какой форме представлена в этих документах, зависит приглашение потенциального кандидата для участия в интервью, а следовательно, и его дальнейшие перспективы. По тому, как они составлены, опытный менеджер по кадрам всегда может определить профессиональную состоятельность кандидата, и, чаще всего, именно резюме и сопроводительные письма определяют установление или отказ от дальнейших контактов.

Собеседование – ключевой момент в устройстве на работу. Это особый жанр самопрезентации, цель которого – убедиться в профессиональном соответствии предполагаемого нового сотрудника. Речевое поведение участников коммуникации при прохождении собеседования оценивается на основе учета:

- 1) наиболее эффективного выбора языковых средств в соответствии с ситуацией и исполняемой ролью;
- 2) активности участия в диалоге;
- 3) количества реплик и диалогических единств;
- 4) быстроты и адекватности реакции на реплики партнеров;

5) количества допущенных ошибок за определенный промежуток времени.

Презентация, являясь, по сути, формой монологической речи, побуждает диалогическое взаимодействие, которое реализуется в вопросно-ответной форме в последней части презентации или в обратной связи с аудиторией, или даже вовлечено в контекстуальное развитие речи. Актуальность умения представить себя и свое дело прослеживается во многих видах профессиональной и повседневной деятельности. Презентация пройдет успешно, если во внимания будут приняты три основных фактора:

- 1) тщательная подготовка презентации;
- 2) эффективное проведение;
- 3) знание основ ораторского искусства.

Обучение технологиям создания текста презентаций является ключевым моментом в формировании навыков владения этим видом делового общения. Примечателен тот факт, что даже письменный текст презентации должен быть составлен в жанре устной разговорной речи и включать в себя элементы шоу.

Деловые переговоры, как вид профессионального общения, предполагают знание фундаментальных культурных ценностей различных социумов и наличие собственно национальной культурной компетентности. Даже ритуал установления первичных контактов, отражающий фактическую функцию языка, имеет национальную и культурную специфику. Знание правил, обычаев, традиций, этикета, различных аспектов проведения международных деловых переговоров способствует формированию социально-экономической компетентности студентов, что в будущем определит их коммуникативное поведение в ситуациях профессионального общения.

Успешное участие в переговорном процессе, основанное, в первую очередь, на навыках диалогического общения, отражает знание специфических характеристик деловой коммуникации и уровень сформированности практических навыков организации и проведения подобных мероприятий.

При работе над их содержанием слушатели должны установить: предмет переговоров; точки разногласия и их причины; используемые подходы для их устранения; аргументы «за» и «против», приводимые обеими сторонами; вер-

бальные способы выражения своей позиции; факт установления взаимопонимания; успех или провал переговоров.

Работа по анализу лингвистической стороны предлагаемых образов переговоров – процесс более сложный и предполагает прослеживание и выделение следующих компонентов:

– отбор лексических средств и профессиональных терминов для обозначения обсуждаемых проблем (memo, cutbacks, budget reduced, get priority, second-hand equipment, servicing, spares, warranty, delivery, sales targets, discounts, incentive, etc.);

– отбор грамматических категорий и конструкций для речевого построения диалога и ведения последующей переписки, в которой подтверждаются все результаты достигнутых соглашений (эмфатические конструкции, сослагательное наклонение, повторы, переспросы, разделительные вопросы, использование длительных и совершенных времен, открытые вопросы, незавершенные предложения);

– анализ обеспечения связующих и сигнальных средств для обозначения этапов переговоров при переходе от одного вопроса к другому (rejecting, asking for clarification, bargaining/trading, agreeing, interrupting, stating your position, asking for a reaction, making a suggestion);

– средства выражения эмоционального состояния партнеров (междометья, восклицательные предложения, перебивы, эмоционально окрашенная лексика);

– паралингвистические средства (аускультация, т. е. аудиальное поведение людей в процессе коммуникации; хронемика, наука, рассматривающая вопросы, связанные с временными параметрами коммуникации).

Детальный анализ структуры и содержания переговоров должен, по возможности, осуществляться на основе аутентичных образцов деловой коммуникации, отражающих реальный процесс заключения сделки в естественных условиях профессиональной среды. Это позволит проследить всю семиотику процесса, включающую не только вербальное поведение коммуникантов и способы эффективного ведения переговоров с целью заключения взаимовыгодных соглашений, но и невербальные средства коммуникации (тон, высоту голоса, интонацию, аудиальные средства выражения сомнения и

размышления), которые являются составной частью любого общения.

Деловые встречи как жанр делового общения и форма профессионального взаимодействия предполагают более сложную структуру по сравнению с презентациями и переговорами, т. к. основываются на процессе личностного взаимодействия при внешнем и внутреннем регулировании. Этот вид деловой коммуникации включает в себя все формы устного речевого общения (монологическую – презентации и доклады; диалогическую – запрос и передача информации; полилогическую – дискуссии) и требует наличие высокого уровня коммуникативной компетентности, что отражается в специфических особенностях его преподавания в условиях образовательной среды.

Дискуссии представляют собой наиболее значимый этап в процедуре принятия деловых решений и реализуются в специфической форме деловой коммуникации – полилоге. Деловые встречи, включающие трех или более коммуникантов, являются контролируемым деловым взаимодействием для решения профессионально значимых задач. В отличие от диалога, который ограничен двумя участниками, полилог – это вид коммуникации, предполагающий наличие более двух лиц. Следовательно, методика обучения деловому взаимодействию, которая была использована при обучении технологиям ведения переговоров, при увеличении количества участников существенно корректируется [6, с. 21]. Язык деловых встреч обладает особой спецификой, т. к. этот вид общения требует от участников владения определенными навыками речевой деятельности, которые позволят одновременно осуществлять несколько коммуникативных действий: аудирование партнеров; восприятие, анализ и интерпретацию услышанного; определение содержания собственного высказывания, в зависимости от личной позиции и мнения партнеров; порождение высказывания с учетом текущего момента встречи; владение формульным речевым этикетом; знание всех канонических участия в полилоге.

Таким образом, планирование и организация процесса обучения коммуникативным стратегиям иноязычного делового общения будут успешными, если созданы следующие условия:

1) обеспечение коммуникативного подхода на протяжении всей процедуры ознакомления с

материалом и выработки соответствующих навыков и умений;

2) обучение не только речевым, но и поведенческим стратегиям деловой коммуникации;

3) обеспечение процесса обучения аутентичными материалами и логически обусловленной системой заданий, позволяющей сформировать навыки коммуникативного поведения через обучение основным видам речевой деятельности в контексте профессионального общения;

4) создание благоприятных психологических и эмоциональных условий для раскрытия творческого, профессионального и языкового потенциала студентов; активизация языкового опыта и опыта управления стрессовыми ситуациями;

5) профессиональная заинтересованность в проблеме и, как следствие, высокая степень мотивации, позволяющая достичь положительных результатов.

И последнее, введение курса «Английского языка делового общения» – это не дань моде и даже не признак хорошего образования, а необходимая компонента профессиональной компетенции любого специалиста, независимо от сферы деятельности.

Деловой английский – это просто обобщающее понятие, означающее использование английского языка в сфере своей профессиональной деятельности. А уже в зависимости от сферы деятельности определяется специфика языковая, лексическая, то, что конкретно востребовано в данной области.

Если ранее в системе высшего профессионального образования был востребован только общий английский, владение языком для путешествий и для личных целей, то сейчас будущие специалисты заинтересованы в совершенствовании своих иноязычных навыков делового общения.

Помочь в решении этой задачи призваны структуры дополнительного образования в вузах страны.

Библиографический список:

1. Локтюшина Е. А. Иностранный язык в профессиональной деятельности современного специалиста: проблемы языкового образования : монография / Е. А. Локтюшина. – Волгоград : Перемена, 2012. – 238 с.

2. Дочкин С. А. Конкурентоспособность вуза как результат развития системы дополнительного образования / С. А. Дочкин // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2018. – № 1 (34). – С. 5–12.

3. Черняева Н. П. Особенности изучения делового английского [Электронный ресурс] / Н. П. Черняева. – Режим доступа: http://mgutupenza.ru/mni/content/files/2011_1_Chernyaeva.pdf (дата обращения 12.03.2019).

4. Поваляева М. А. Психология и этика делового общения. Серия «Высшее образование» / М. А. Поваляева. – Ростов н/Д. : Феникс, 2004. – 352 с.

5. Френдс Е. Как преподавать деловой английский / [пер. с англ.] ; Е. Френдс. – Longman, 2005. – 162 с.

6. Костюк С. В. Встречи как деловое взаимодействие / [пер. с англ.] ; С. В. Костюк. – ESP/BESIG Russia, 2001. – 58 с.

References:

1. Loktyushina E. A. *Foreign language in professional activity of modern specialist: problems of*

language education [Inostrannyj yazyk v professional'noj deyatel'nosti sovremennogo specialista: problemy yazykovogo obrazovaniya: monografiya], Volgograd, 2012. 238 p.

2. Dochkin S. A. *Competitiveness of university as a result of the development of the system of additional professional education* [Konkurentosposobnost' vuza kak rezul'tat razvitiya sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya], Scientific support of a system of advanced training, 2018, No. 1 (34), pp. 5–12.

3. Chernyaeva N. P. *Peculiarities of studying business English* [Osobennosti izucheniya delovogo anglijskogo] [Web resource], access mode: http://mgutupenza.ru/mni/content/files/2011_1_Chernyaeva.pdf (accessed date: 03/12/2019).

4. Povalyaeva M. A. *Psychology and ethics of business communication* [Psihologiya i etika delovogo obshcheniya], 2004. 352 p.

5. Frendo E. *How to Teach Business English* [Kak prepodavat' delovoj anglijskij], 2005. 162 p.

6. Kostyuk S. V. *Meetings as Business Interaction* [Vstrechi kak delovoe vzaimodejstvie], No. 14. 58 p.

Исследования молодых ученых

УДК 378.091.398

Исследование потребности в повышении уровня управленческих компетенций руководителей и специалистов железнодорожного транспорта

Е. А. Скорая, О. В. Тарасюк

Study of the need to improve the level of managerial competencies of managers and specialists of railway transport

E. A. Skoraeva, O. V. Tarasyuk

Аннотация. В статье сформулированы направления развития системы повышения квалификации для работников железнодорожного транспорта в отношении совершенствования разработки образовательных программ. Большая часть этих направлений связаны с получением «обратной связи» от заказчика дополнительного профессионального образования, его привлечением к проектированию и разработке программ повышения квалификации. Обосновываются суждения о необходимости научного осмысления педагогической деятельности путем проведения педагогических исследований, направленных на совершенствование подходов в организации дополнительного профессионального образования.

В связи с этим определены задачи и проведено теоретико-прикладное исследование среди руководителей и специалистов ОАО «РЖД» о потребности в разработке образовательной программы по повышению управленческих компетенций. Интерпретация результатов анкетирования и представленные выводы дают необходимые ответы на запрос, а также выступают мотивационной методикой для проведения разного рода педагогических исследований, способствующих определению тематики и содержания востребованных заказчиком образовательных программ.

Abstract. The article formulates the directions for the development of the advanced training system for railway workers in terms of improving the development of educational programs. Most of these areas are associated with obtaining “feedback” from the customer of additional professional education, his involvement in the design and development of advanced training programs. It justifies judgments about the need for scientific understanding of pedagogical activity by conducting pedagogical research aimed at improving the approaches to the organization of additional professional education.

In this regard, the tasks were defined and theoretical and applied research was conducted among the managers and specialists of Russian Railways about the need to develop an educational program to improve management skills. Interpretation of the results of the survey and the presented conclusions provide the necessary answers to the request, and also act as a motivational methodology for conducting various kinds of pedagogical research that help determine the subject matter and content of the educational programs required by a customer.

Ключевые слова: управленческие компетенции, образовательная программа, повышение квалификации, педагогическое исследование, руководители и специалисты железнодорожного транспорта.

Keywords: *managerial competence, educational program, advanced training, pedagogical research, managers and specialists of railway transport.*

В современных условиях технологических изменений и инноваций бизнес ищет новые подходы к управлению безопасностью и качеством выпускаемой продукции при оказании услуг, путем применения современных требований профессионального менеджмента.

Такие процессы присущи и для железнодорожного транспорта. Согласно Стратегии развития Холдинга «РЖД» до 2030 года, компания в настоящее время выполняет 44,5% грузооборота и 30,6% пассажирооборота всей транспортной системы страны, обеспечивает формирование 1,7% ВВП России, 1,5% налоговых поступлений в бюджетную систему Российской Федерации, около 4% от общего объема капитальных вложений в России [1]. ОАО «РЖД» входит в ТОП-5 крупнейших компаний России, занимает лидирующие позиции среди мировых акционерных компаний в сфере транспорта [1].

Являясь высокотехнологичной и технически насыщенной отраслью производства, железнодорожные транспортные процессы во многом определяют экономическое развитие страны. Это значит, что мотивация своевременного повышения квалификации работников-железнодорожников в области передовых технологий управления и менеджмента, развитие отраслевой системы повышения квалификации в рамках дополнительного профессионального образования очевидна.

Положение о дополнительном профессиональном и бизнес-образовании руководителей, и специалистов холдинга «РЖД» определяет повышение квалификации для персонала компании как наиболее востребованный вид дополнительного профессионального образования как по оптимальной затрате часов на обучение, так и по критерию адресного восполнения необходимых компетенций работника [2].

Наиболее значимыми причинами повышения квалификации для руководителя или специалиста-транспортника сегодня является: модернизация технологий производственных процессов и смена технологического оборудования, внедрение цифрового управления транспортными потоками, смена должности работника, а значит, изменение условий труда.

Однако решение вопросов развития профессионального образования и повышения квалификации специалистов-производственников требует научной проработки и исследований многих аспектов. В современной ситуации, особенно в условиях коротких сроков, отводимых для решения производственных проблем, начинает казаться, что достаточно изучить «лучшие практики» – спонтанные эмпирические находки отдельных педагогов и образовательных организаций. Необходимость научных разработок, прежде всего педагогических, нуждается в поддержке, так как порой в образовательной политике доминируют волонтаристские настроения. Научное осмысление может обеспечить достаточную продуктивность процессов проектирования новых линий обеспечения развития в системе профессионального образования и обучения [3].

Проведя анализ научной и исследовательской литературы при изучении лучшего опыта организации дополнительного профессионального образования, с учетом комплексной оценки современного состояния профессионального образования, выделим основные направления развития системы повышения квалификации для работников железнодорожного транспорта в отношении совершенствования разработки образовательных программ:

- определение актуальных тематик образовательных программ повышения квалификации согласно передовым изменяющимся технологиям железнодорожного транспорта;
- создание устойчивого практико-ориентированного профессионального образования в содержательности образовательных программ;
- подбор адекватных педагогических технологий, направленных на эффективность реализации образовательных программ дополнительного профессионального образования;
- привлечение руководителей и специалистов железнодорожного транспорта к процессам проектирования, разработки образовательных программ и оценочных материалов реализации программ [4];
- дифференцированная оценка качества и определение механизмов наращивания качества образовательных программ повышения квалификации.

Выявление направлений развития дополнительного профессионального образования во

многим способствует анализу соответствия требований заказчика повышения квалификации – предприятий ОАО «РЖД» и возможностей сегодняшних педагогических условий непрерывного обучения работников отрасли. Многие из выше-названных направлений развития профессионального образования напрямую основаны на оценке качества образовательных программ [5] и иных способах получения «обратной связи» от производителей или руководства железнодорожных предприятий, служб по управлению персоналом, самих работников, прошедших повышение квалификации, что может быть использовано в педагогическом исследовании. Т. А. Яркова в работе о проблемах методологии науки делает вывод, что понятие педагогического исследования «...позволяет определить его как многозначную категорию: как процесс получения новых педагогических знаний; результат исследовательской деятельности; вид научной деятельности; способ получения новых знаний; форм познания и организации исследования; систем элементов и др. Принимая во внимание все базовые характеристики педагогического исследования, этот феномен можно рассматривать как институционально организованную деятельность, направленную на получение нового педагогического знания и научно обоснованное преобразование педагогической действительности» [6, с. 5].

Одним из элементов педагогического исследования и, одновременно, внутреннего мониторинга качества образовательной системы авторы статьи называют проведение анкетирования руководителей и специалистов железнодорожного транспорта по вопросам их восприятия и оценки качества предоставляемого дополнительного профессионального обучения для персонала компании.

Профессионально-педагогический словарь дает понятия: «Анкета (фр. enquete – расследование) – опросный лист для получения каких-либо сведений о том, кто его заполняет, или ответов на вопросы, составленные по определенной программе.

Анкетирование – техническое средство социального исследования, составление, распространение, изучение анкет. Применяется в общественных науках, при переписях населения, изучении общественного мнения» [7, с. 14].

В своей работе о методах психолого-педагогических исследований Г. Х. Валеев более конкретизирует и пишет, что анкетирова-

ние – метод сбора первичного материала в виде письменного опроса большого количества респондентов с целью сбора информации с помощью анкеты о состоянии тех или иных сторон образовательного процесса, отношения к тем или другим явлениям. Анкетой можно охватить большой круг людей, что дает возможность свести к минимуму нетипичные проявления, при этом не обязателен личный контакт с респондентом. Плюс ко всему анкеты удобно подвергать математической обработке [8].

Особенности анкетирования определяют преимущества данного метода исследования. Анкетирование обеспечивает анонимность, а значит, большую достоверность в ответах респондентов, возможность получения результата в короткие сроки при минимальных трудозатратах, вовлечение значительного количества участников. Но именно мастерство разработки педагогической «целевой» анкеты определяет получение той уникальной информации об объекте изучения.

В современных педагогических исследованиях анкетирование все чаще используется как сбор данных для дальнейшей корреляции существующей образовательной системы и ее результативности. Выводы об итогах анкетирования служат наиболее объективной оценкой результатов обучения, отражая непосредственное отношение участников образовательных отношений.

Анкетирование, как вид сбора данных для анализа качества оказываемых образовательных услуг от заказчика обучения, определено и в руководящем положении ОАО «РЖД» в области повышения квалификации персонала [2]. Так, в конце 2016 года на предприятиях железнодорожного холдинга было проведено анкетирование и представлен отчет «Система повышения квалификации руководителей и специалистов ОАО «РЖД» с оценкой эффективности и выводами о причинах «слабых сторон» такого вида образования. К наиболее весомым недостаткам существующей системы повышения квалификации персонала ОАО «РЖД» отнесены следующие:

1. Образовательные программы профильных вузов не всегда удовлетворяют актуальные потребности компании. По мнению респондентов, в последние годы увеличивается «отрыв» программ обучения железнодорожных вузов от реалий современного производства и потребностей ОАО «РЖД». Вузы не успевают за внед-

рением новых технологий и оборудования, делают упор на теоретических знаниях в ущерб практике, недостаточно применяют современные методы преподавания.

2. Отсутствие выстроенной системы контроля и мониторинга качества образовательных услуг вузов железнодорожного транспорта (в т. ч. критериев оценки качества) и, соответственно, эффективных возможностей влиять на повышение качества обучения.

3. Централизованная ежегодная система планирования повышения квалификации является недостаточно гибкой и затрудняет корректировку утвержденного плана обучения [9].

4. С нашей точки зрения, также следует отметить часто отсутствие образовательных программ повышения квалификации ориентированные на потребности инновационного развития компании.

Результаты проведенного анкетирования работников ОАО «РЖД» свидетельствуют о многофакторной, «неформальной» оценке состояния дополнительного профессионального образования для отраслевых специалистов, и мы видим, что перечисленные выводы соотносятся с вопросами, рассматриваемыми в проводимой нами научно-исследовательской работе.

Поскольку технологии менеджмента являются неотъемлемой частью управления железнодорожным предприятием, то в руководящих документах ОАО «РЖД» указывается на повышение профессиональных компетенций работников в области международного менеджмента [2], особенно после участия руководителей компании совместно с Европейской ассоциацией железнодорожной промышленности в разработке международного стандарта железнодорожной отрасли ISO/TS 22163-2017 (IRIS). Так как цель названного стандарта – управление цепями поставок среди предприятий-производителей железнодорожной техники и инфраструктуры, снижение издержек производства, повышение безопасности и качества выпускаемой продукции, на наш взгляд, интеграция профессиональных, технологических и управленческих компетенций нацелена на получение синергетического эффекта и большей результативности бизнеса.

Для нашего исследования разработана анкета по выявлению уровня управленческих компетенций и определению потребности в обуче-

нии технологиям менеджмента среди руководителей и специалистов железнодорожных предприятий. Сформулированы следующие задачи анкетирования:

- определение востребованности управленческих технологий разными должностными группами работников отрасли;

- определение восприятия работниками железнодорожных предприятий технологий и навыков в области профессионального менеджмента;

- определение наиболее значимых навыков профессионального менеджмента для руководителей и специалистов предприятий.

Согласно задачам анкетирования, разработанная анкета содержит 3 блока вопросов: паспорт респондента; вопросы об общей оценке значения профессионального менеджмента; вопросы об имеющихся знаниях и навыках профессионального менеджмента.

В анкетировании приняли участие 157 работников предприятий железнодорожного производства. Ответы на вопросы мы интерпретируем следующим образом.

Первый блок вопросов анкеты дал возможность составить характеристику группы респондентов. Так, среди работников, направленных на повышение квалификации, преимущественно руководители и специалисты среднего звена – 80% респондентов (начальники подразделений и средних участков), в возрасте от 30 до 45 лет – 60% анкетированных, что представляет собой достаточно молодую, перспективную, активную команду управленцев железнодорожного транспорта.

Ответы респондентов позволили получить информацию о том, что в основной массе работники предприятий ОАО «РЖД» проходят повышение квалификации регулярно и часто, а именно: в 2018 году – 20%, в прошедший период от 1 до 3 лет прошли обучение около 50%, в период от 3 до 5 лет – 30% из числа опрошенных. Таким образом, можно заключить, что процесс повышения квалификации работников предприятий ОАО «РЖД» осуществляется на регулярной основе и контролируется со стороны руководства холдинга. Второй блок вопросов анкеты об общей оценке профессионального менеджмента работниками рассматриваемой группы и об их отношении к современным технологиям управления. Результаты исследования говорят о максимально положительном отношении к современным технологиям

управления, респонденты однозначно понимают необходимость компетенций профессионального менеджмента для руководителей высшего и среднего звена предприятий железнодорожного транспорта. Утвердительные ответы на вопросы второго блока анкеты дали 100% респондентов. Однако образовательные программы по совершенствованию управленческих навыков руководителей и специалистов при повышении квалификации предлагаются в настоящее время крайне редко. Лишь 12% респондентов проходили такое обучение ранее, когда респонденты, а это работники достаточно молодого возраста, также убедительно настроены на обучение новым управленческим и информационным технологиям в целом, что подтвердили 80% анкетированных. Третий блок вопросов анкеты – это вопросы об имеющихся навыках профессионального менеджмента, основанные на требованиях международного стандарта ISO/TS 22163-2017 (IRIS). Ответы на эти вопросы продемонстрировали слабое понимание и применение респондентами инструментов менеджмента. А именно: о технологии управления рисками в производственных условиях знают 5% респондентов, с проведением внутренних аудитов качества знакомы 20%, управление несоответствиями проводят 20%, управление отложенными и непредусмотренными работами – 10%, управление жизненным циклом продукции – 30%, в бизнес-стратегическом планировании участвуют около 10% респондентов. Такие результаты подтверждают необходимость разработки образовательных программ, направленных на повышение уровня управленческих компетенций отраслевых руководителей и специалистов.

Из представленных анкетных ответов руководителей и специалистов железнодорожного транспорта мы понимаем, что аудитория респондентов расположена к повышению квалификации в области управленческих компетенций, потребность в изучении профессионального менеджмента достаточно высока. Одним из результатов анкетирования также следует считать необходимость разработки адресных образовательных программ профессионального прикладного менеджмента для руководителей и специалистов железнодорожной отрасли.

Проведение исследования по изучению потребностей работников железнодорожного транспорта в повышении уровня управленческих компетенций при освоении программ повышения ква-

лификации предусмотрено названными выше руководящими документами ОАО «РЖД» и материалами по организации дополнительного профессионального образования. На основании проведенного исследования далее нами определена тематика адресной образовательной программы, разработано ее модульное содержание, подобран дидактический инструментарий и фонд оценочных материалов. Такой комплексный подход с элементами педагогического исследования обеспечивает возможность эффективного взаимодействия с заказчиком обучения, постоянного совершенствования профессионально-содержательных, «гибких» образовательных программ, что способствует эффективности и качеству процесса повышения квалификации не только руководителей и специалистов, но и других категорий работников железнодорожной отрасли.

Библиографический список:

1. Стратегия развития холдинга «РЖД» на период до 2030 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rzd.ru> (дата обращения: 26.01.2019).
2. Распоряжение ОАО «РЖД» от 16 января 2012 г. № 42-р «Об утверждении Положения о дополнительном профессиональном и бизнес – образовании руководителей и специалистов холдинга „РЖД“» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.garant.ru> (дата обращения: 26.12.2018).
3. Блинов В. И. Основные тенденции развития среднего профессионального образования в мире. Заседание бюро отделения профессионального образования РАО 12.12.2018 [Электронный ресурс] / В. И. Блинов, Е. Ю. Есенина, И. С. Сергеев. – Режим доступа: <http://rusacadem.edu.ru/news/v-rao-obsudili-osnovnye-globalnye-tendencii-razvitiya-srednego-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 26.12.2018).
4. Скорая Е.А. Основные направления совершенствования системы дополнительного профессионального образования специалистов железнодорожного транспорта / Е. А. Скорая, О. В. Тарасюк // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании : материалы 23-й Международной научн.-практ. конф., Екатеринбург 24–25 апр. 2018 г. / под науч. ред. Е. М. Дорожкина, В. А. Федорова. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. – С. 594–597.

5. Приказ Минобрнауки России от 01.07.2013 № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф> (дата обращения: 20.11.2018).

6. Яркова Т. А. Педагогическое исследование как развивающийся феномен / Т. А. Яркова // Образование и наука. – 2009. – № 3 (60). – С. 3–10.

7. Профессионально-педагогические понятия: словарь / сост. Г. М. Романцев, В. А. Федоров и др. / под ред. Г. М. Романцева. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. – 281 с.

8. Валеев Г. Х. Методология и методы психолого-педагогических исследований : учебное пособие для студентов 3–5-х курсов педагогических вузов по специальности «031000 – Педагогика и психология» / Г. Х. Валеев. – Sterlitaмак : Sterlitaмак гос. пед. ин-т, 2002. – 134 с.

9. Система повышения квалификации руководителей и специалистов ОАО «РЖД». Отчет о результатах социологического исследования. Департамент управления персоналом. Москва, 2017 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rzd.ru> (дата обращения: 26.03.2018).

References:

1. *Development strategy of the Russian Railways Group for the period until 2030* [Strategiya razvitiya holdinga “RZHD” na period do 2030 goda] [Web resource], access mode: <http://www.rzd.ru> (accessed date: 01/26/2019).

2. Order of the Russian Railways OJSC dated January 16, 2012 No. 42-p “*About Approval of the Provision on Additional Professional and Business Education of Managers and Specialists of the Russian Railways Holding*” [Ob utverzhdenii Polozheniya o dopolnitel'nom professional'nom i biznes – obrazovanii rukovoditelej i specialistov holdinga “RZHD”] [Web resource], access mode: <http://www.garant.ru> (accessed date: 12/26/2018).

3. Blinov V. I., Yesenina E. Yu., Sergeev I. S. *The main trends in the development of secondary vocational education in the world. Meeting of the bureau of the vocational education department of the Russian Academy of Education 12.12.2018* [Osnovnye tendencii razvitiya srednego professional'nogo obrazovaniya v mire. Zasedanie byuro otdeleniya profes-

sional'nogo obrazovaniya RAO] [Web resource], access mode: <http://rusacademedu.ru/news/v-rao-obsudili-osnovnye-globalnye-tendencii-razvitiya-srednego-professional'nogo-obrazovaniya> (accessed date: 12/26/2018).

4. Skoraeva E. A., Tarasyuk O. V. *The main directions of improving the system of additional professional education of railway transport specialists* [Osnovnye napravleniya sovershenstvovaniya sistemy dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya specialistov zhelezнодорожного транспорта], Innovations in professional and vocational pedagogical education: materials of the 23rd International Scientific and Practical University. Conf., Yekaterinburg, 2018, pp. 594–597.

5. Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated July 01, 2013 No. 499 “*About approval of the procedure for organizing and carrying out educational activities for additional professional programs*” [Ob utverzhdenii Poryadka organizatsii i osushchestvleniya obrazovatel'noj deyatel'nosti po dopolnitel'nym professional'nym programmam] [Web resource], access mode: <http://minobrnauki.rf> (accessed date: 11/20/2018).

6. Yarkova T. A. *Pedagogical research as a developing phenomenon* [Pedagogicheskoe issledovanie kak razvivayushchij fenomen], Education and science, 2009, No. 3 (60), pp. 3–10.

7. Romantsev G. M., Fedorov V. A., Osipova I. V., Tarasyuk O. V. *Professional and pedagogical concepts: dictionary* [Professional'no-pedagogicheskie ponyatiya: slovar'], Yekaterinburg, 2005. 281 p.

8. Valeev G. Kh. *Methodology and methods of psychological and pedagogical research: A manual for students of 3–5 years of pedagogical universities in the specialty of Pedagogy and Psychology* [Metodologiya i metody psihologo-pedagogicheskikh issledovanij: Uchebnoe posobie dlya studentov 3–5-h kursov pedagogicheskikh vuzov po special'nosti Pedagogika i psihologiya], Sterlitaмак, 2002. 134 p.

9. *The system of advanced training for managers and specialists of Russian Railways. Report on the results of sociological research* [Sistema povysheniya kvalifikatsii rukovoditelej i specialistov ОАО “RZHD”. Otchet o rezul'tatah sociologicheskogo issledovaniya.], Moscow, 2017 [Web resource], access mode: <http://www.rzd.ru> (accessed date: 03/26/2019).

Современная школа

УДК 371.12

Методика развития у учителей культуры концептуализации профессионального опыта в школе как самообучающейся организации

Л. Д. Духаева

Methodology for the development of professional experience conceptualization in school as a self-study organization among teachers of culture

L. D. Dukhaeva

Аннотация. Статья посвящена актуальному направлению в современной системе образования – развитию кадрового потенциала. Отмечается, что, несмотря на возросшие требования к профессиональным качествам учителей, имеются затруднения в аспекте обмена знаниями и развитии концептуализации профессионального опыта. Рассматриваются исследования, посвященные определению понятия концептуализации опыта. Делается вывод о значимости такого развития в условиях школы как самообучающейся организации. Предложено авторское определение понятию «развитие культуры концептуализации профессионального опыта». Предлагается методика развития у учителей культуры концептуализации профессионального опыта в школе как самообучающейся организации. В ее характеристике выделяются три этапа, задачи каждого этапа и педагогические условия. Описывается реализация данной методики в общеобразовательных организациях г. Грозного. Предложено описание педагогических условий. Первое условие предполагает организацию командной работы учителей при решении педагогических задач. Второе условие направлено на обучение учителей работе с технологиями визуализации информации. Третье педагогическое условие

ориентировано на использование материалов федеральной образовательной платформы «Российская электронная школа». Описаны риски и ограничения применения данной методики. Сделан вывод о ее целесообразности в современных условиях развития образования.

Abstract. The article is devoted to the actual direction in the modern education system – it is human resources development. It is noted that despite the increased requirements for the professional qualities of teachers, there are difficulties in sharing knowledge and developing conceptualization of professional experience. The research devoted to the definition of the concept of conceptualization of experience is considered. The conclusion is made about the importance of such development in the school environment as a self-studying organization. The author's definition of the concept of “development of conceptualization culture of professional experience” is proposed. The methodology of development of conceptualization of professional experience in school as a self-study organization is proposed for teachers of culture. It is characterized by three stages, each stage's objectives and pedagogical conditions. The implementation of this method in secondary schools in Grozny is described. The description of pedagogical conditions is offered. The first condition presupposes the or-

ganization of team work of teachers in solving pedagogical problems. The second condition is aimed at training teachers to work with information visualization technologies. The third pedagogical condition is focused on the use of materials of the federal educational platform "Russian e-School". The risks and limitations of this technique are described. The conclusion about its expediency in modern conditions of education development is made.

Ключевые слова: культура концептуализации профессионального опыта, педагог, самообучающаяся организация, общеобразовательная организация, методика развития, педагогические условия, Российская электронная школа, педагогические команды, технологии визуализации информации.

Keywords: conceptualization culture of professional experience, teacher, self-study organization, general education organization, development methodology, pedagogical conditions, Russian e-School, pedagogical teams, information visualization technologies.

Государственная политика в области образования ориентирует учителей на непрерывное профессиональное развитие. В частности, профессиональный стандарт педагога описывает трудовые функции, которые важно сегодня реализовать. Данные функции предполагают обучение, воспитательную и развивающую деятельность.

От учителя требуется использовать современные образовательные технологии, включая коррекционные, знать семейную психологию и закономерности развития личности.

Среди требований к профессиональной деятельности педагога выделяются умение создавать безопасную среду, использовать интерактивные формы воспитательной работы в урочной и внеурочной деятельности. Иными словами, стандарт описывает портрет современного учителя.

Для того чтобы соответствовать стандарту, педагогическим работникам необходимо наращивать свои знания, совершенствовать собственный опыт. Для этого целесообразно опираться на эффективные инструменты, предлагаемые педагогу в научно-практической деятельности. Отметим, что обмен знаниями и использование опыта коллег выступает конкурентным преимуществом развивающихся и эффективно функционирующих организаций [1; 2], включая общеобразовательные школы [3].

Однако в реальной практике зачастую применение эффективного педагогического опыта затруднено в силу некоторых обстоятельств:

- чаще всего представление опыта носит описательный характер, представляющий отдельные элементы деятельности, а не целостную систему;

- носители эффективного опыта не обозначают его основную идею; иными словами, не выделяют замысел или ключ к реализации данного опыта;

- не обозначена психолого-педагогическая природа механизмов, образующих предметное поле опыта;

- слабое научное обоснование педагогического опыта, отсутствие описания его актуальности в соответствии с прогрессивными идеями;

- не описываются системные требования (риски, ограничение, педагогические условия), определяющие возможность успешного применения опыта в педагогической среде.

Данные позиции указывают на необходимость и важность деятельности учителей по концептуализации профессионального опыта. Причем концептуализация понимается нами в широком смысле. То есть учитель может концептуализировать как свой опыт, так и опыт успешных коллег (из своего коллектива или незнакомого педагога, эффективно осуществляющего свою деятельность).

«Опыт» рассматривается как фундамент всего «непонятного знания о действительности». Он олицетворяет все осуществляемое и осознаваемое человеком в его жизни. Опыт может включать знание о себе, своих способностях и знаниях и идеях [4, с. 320]. Он выступает атрибутом когнитивной деятельности человека, при этом в опыт включаются умения и чувства [5, с. 159]. Что касается профессионального опыта, он выступает предметом исследования многих ученых. Е. В. Конева выделяет ряд направлений в науке, рассматривающих опыт с точки зрения структурного, генетического, функционального и когнитивного направлений [6, с. 23–30].

Ф. Г. Мухаметзянова рассматривает профессиональный опыт как целостный образ профессиональной жизнедеятельности человека. Нам импонирует единство временной линии профессионального опыта, выделяемого данным автором (как интеграция «профессионального прошлого» человека и условие становления «профессионального будущего») [7, с. 43].

Л. В. Маслова рассматривает профессиональный опыт как поэтапное восхождение учителя «по лестнице профессиональной карьеры» [8].

Однако нам ближе интерпретация профессионального опыта, предложенная Ф. С. Исмагиловой. Данный автор включает в его определение личностные смыслы, формируемые на основе жизненных и профессиональных событий [9].

Вопросы концептуализации профессионального педагогического опыта осмысливались в разном ключе. Л. А. Филиппова указывала на роль дополнительного профессионального образования в развитии умений у учителей концептуализировать эффективный опыт [10]. Т. А. Рыбкина выделяла значимость муниципальной методической службы для развития готовности классных руководителей к концептуализации своего опыта [11]. Данные исследования показывают, что профессиональное развитие учителя может осуществляться как в системе повышения квалификации, так и в иных условиях.

Современные образовательные технологии, включая цифровые, позволяют педагогу получать знания оперативно из различных источников. Тем самым он может непрерывно осуществлять развитие культуры реализации концептуализации профессионального опыта и самостоятельно, без отрыва от рабочего места, в условиях школы как развивающейся и самообучающейся системы.

Идея школы как самообучающейся организации получила развитие в исследовании Н. У. Ярычева. Автором продвигается значимость методологии обучения на собственном опыте с применением современных обучающих технологий [12]. В последнее время ученые все больше склоняются к мысли использования ресурсов школы для самообучения. Так, Д. Ф. Ильясов, В. В. Кудинов и А. Х. Зарипов говорят о возможности перехода современной общеобразовательной школы в формат самообучающейся организации. При этом они подчеркивают ключевую идею трансформации в практическую деятельность школы освоенных педагогами новых технологий работы [13].

Итак, полученные выводы позволяют утверждать, что учитель имеет возможность для *развития культуры концептуализации профессионального опыта в школе как самообучающейся организации*. Отметим, что под данным процессом будем понимать изменение сущностных сил, позволяющих на высоком

уровне осуществлять осмысление и объяснение профессионального опыта. Такое профессиональное развитие мы связываем с обогащением арсенала освоенных педагогами способов оценочно-познавательной деятельности и совершенствованием способностей создавать исчерпывающее описание профессионального опыта.

Цель данной статьи заключается в том, чтобы определить и методически обосновать процедуры развития у учителей культуры концептуализации профессионального опыта в условиях школы как самообучающейся организации. По существу, речь идет о характеристике соответствующей методики. Такая методика включает в себя ряд пролонгированных во времени этапов.

Первый этап мы связываем с формированием у учителей представлений о концептуализации профессионального опыта как специфическом виде профессионально-педагогической деятельности. А также выделяем такую задачу, как содействие педагогам в принятии ценностей и целевых установок самообучающейся организации. Это важно для того, чтобы сформировать мотивационные и когнитивные основы совершенствования профессиональной деятельности. Причем ставка делается не на индивидуальные формы работы, а групповые, точнее, командные.

Второй этап связан с систематизацией теоретических представлений педагогических работников о сущности, психологических механизмах и способах концептуализации профессионального опыта. Здесь учителям важно апробировать в практике усвоенные теоретические основы процесса концептуализации профессионального опыта. Основная задача заключается в освоении современных и эффективных вариантов концептуализации и презентации своего опыта. В частности, учитывая популярность наглядных средств, включая виртуальные, целесообразно их взять за основу презентации концептуализированного опыта.

Третий, завершающий этап, направлен на становление у учителей способности обнаруживать и сохранять ценные свойства профессионального опыта. Важно его использовать не только для себя, но и для перспективных возможностей развития школы. Он предполагает учет правовых и этических норм при осуществлении концептуализации профессионального опыта. А также направлен на применение цифрового образования в концептуализации профессионального опыта, в частности возможностей «Российской электронной школы»

**Этапы и педагогические условия развития
у учителей культуры концептуализации профессионального опыта
в самообучающейся организации**

Методика развития у учителей культуры концептуализации профессионального опыта в школе как самообучающейся организации		
1 этап «Ценностно-ориентационный»	2 этап «Продуктивно-содержательный»	3 этап «Творчески-преобразующий»
Сроки реализации этапов		
Сентябрь – декабрь 2017 года	Январь – май 2018 года	Август 2017 – январь 2018 года
Задачи этапов		
– Формирование представлений о концептуализации профессионального опыта. – Принятие целевых установок школы как самообучающейся организации	– Систематизация представлений о механизмах, средствах, способах структурирования профессионального опыта. – Развитие умений осмысливать и презентовать профессиональный опыт	– Становление способности сохранять, осознавать и укреплять ценные свойства профессионального опыта. – Инициация творческого применения новых техник концептуализации профессионального опыта
Педагогические условия		
Организация командной работы учителей при решении педагогических задач	Обучение учителей работе с технологиями визуализации информации	Использование материалов федеральной образовательной платформы «Российская электронная школа»

в профессиональной деятельности педагогов. Каждый этап получил в данной методике свое название, реализовывался в течение определенных сроков и предполагал осуществление выделенных педагогических условий. Обозначим их для удобства визуализации в таблице 1. Апробация предложенной методикой осуществлялась в образовательных организациях г. Грозного Чеченской республики Российской Федерации.

Более подробно охарактеризуем педагогические условия, которые реализовались, постепенно дополняясь на каждом этапе.

Первое педагогическое условие – *организация командной работы учителей при решении педагогических задач* – направлено на формирование благоприятного социально-психологического климата в организации. Выстраивание командной работы позволяет качественно и оперативно справляться с профессиональными задачами.

Для того чтобы эффективно разрешать педагогические ситуации, реализовывать инновационные процессы, достигать высоких образовательных результатов, важна единая команда. Состав команды может вирироваться как по числу участников, так и по направленности работы. Отслеживать результаты командной дея-

тельности может не только первый руководитель школы, но и руководители творческих групп-команд.

Существуют различные технологии работы команд, поэтому осуществлять концептуализацию опыта можно через их методы. Представим некоторые из них: «Восемь шагов» (для поиска решения в сложных ситуациях), «Шесть шляп» (для анализа ситуаций в процессе принятия важных решений), «Оценка рисков» (для выявления профессиональных рисков и их предупреждения).

Технология «Восемь шагов» включает в себя такие этапы, как «Туманная ситуация», «Поиск фактов», «Определение проблемы», «Создание поля идей», «Оценка и отбор», «Образ решения», «Составление плана действий», «Действия и их оценка». На основе данной технологии в рамках описанного исследования анализировалась конфликтная ситуация, возникшая в результате агрессивного поведения школьников. Тем самым концептуализировался опыт медиативного подхода педагога.

Технология «Шесть шляп» позволяет проанализировать ситуацию с разных сторон, символично примеряя разные «шляпы». Логический подход предлагает участник команды, ко-

тому досталась белая шляпа. Активизацию ресурсов, поиск «плюсов» проблемы предлагает участник с желтой шляпой. Эмоциональную окраску явления, отреагирование лишних, неконструктивных эмоций предлагается красной шляпе. Зеленая шляпа активизирует творческое мышление, нестандартный подход к решению ситуации. Синяя шляпа ориентирует на поиск продуктивного и осмысленного управления процессом мышления. Критический подход к ситуации использует участник в черной шляпе. Таким образом, получается многогранный анализ проблемной ситуации: логический и эмоциональный, позитивный и негативный. С помощью данной технологии рассматривался вопрос участия в инновационной деятельности школ.

Технология «Оценка рисков» содержит три шага: «Формирование „минного поля“», «Оценка реальной угрозы», «Поиск противоядия». Первый шаг предполагает анализ возможных осложнений и потерь. Далее определяются (второй шаг) возможные негативные варианты развития событий. На третьем шаге команда ищет противодействие негативным сценариям. Для сплочения команды проводились тренинговые мероприятия, где участники рефлексировали степень включенности в группу и свою продуктивность в ней.

Можно отметить, что создание команд относится к современным методам управления школой. Это способствует повышению качества образования на основе концептуализации профессионального опыта в школе как самообучающейся организации.

На втором этапе реализации методики включалось второе педагогическое условие – обучение педагогов работы с технологиями визуализации информации. Ранее отмечалось, что средства наглядности позволяют запомнить больше информации, успешнее ее обобщить и выделить главное. Эту особенность важно использовать в концептуализации профессионального опыта. Восприятие современного человека привыкло к образной, яркой, графической и динамической подаче материала. К классическим средствам наглядности (таблицы, карты) подключились современные (интерактивные доски, визуальные тексты, средства мультимедиа). Педагоги могут использовать комиксы, майнд-карты, инфографику, мульти-

тексты, видеофильмы, чтобы более эффектно преподнести свой профессиональный опыт.

На сегодняшней день разработаны виртуальные средства визуализации. К примеру, существуют онлайн-генераторы облака слов, виртуальные программы для создания интеллектуальных карт, ленты времени. Традиционно учителя привыкли использовать классические презентации, выполненные в формате Microsoft PowerPoint. Их можно дополнить и другими, выделенными выше средствами наглядности. К примеру, учителя могут создавать видеоролики для презентации концептуализированного профессионального опыта. Или же они имеют возможность анализировать выступления своих коллег. Современные технические средства (мобильные телефоны) позволяют снимать видеоролики хорошего качества, которые можно обрабатывать через различные видеоредакторы. Данная практика активно используется для отчета о своей деятельности федеральными инновационными площадками.

Отметим, что переход на цифровое образование является уже свершившимся (дистанционное обучение, сетевые виртуальные проекты). В этой связи и определено третье педагогическое условие в методике развития у учителей культуры концептуализации профессионального опыта в школе как самообучающейся организации. *Применение продуктов федеральной образовательной платформы «Российская электронная школа» в профессиональной деятельности педагогов* считаем важным условием развития педагога. Российская электронная школа представляет собой полный курс эффективных педагогических практик (уроков, контрольных заданий, учебных планов) по многим дисциплинам на всех уровнях школьного обучения. Эта информационная среда позволяет ученикам получить качественное образование в онлайн-режиме. Для учителей РЭШ выступает ценным методическим ресурсом. Анализ данного цифрового ресурса позволит педагогам обобщить и сохранить ценные свойства педагогического опыта. Изучение рабочих программ, календарного и тематического планирования, видеоуроков имеет большое значение в условиях обилия информации, которая не всегда высокого качества. Для выявления новых педагогических решений, отраженных в РЭШ, и возможностей их использо-

вания в педагогической деятельности учителя участвующие в апробации методики знакомились с этим ресурсом. Внимание уделялось как его преимуществам, так и недостаткам.

В рамках работы педагогических команд учителя анализировали ресурсы РЭШ и делали выводы о возможной межпредметной интеграции. Стоит обратить внимание, что на сайте отсутствует психологический блок, раздел для социального педагога или дефектолога.

Однако в рамках исследования анализ с учителями данного портала позволил выявить в других разделах рекомендации психологического раздела. В учебной дисциплине по обществузнанию и основам безопасности жизнедеятельности разработаны психологические и социологические темы, которые могут быть использованы не только учителем школы, но и педагогом-психологом, социальным педагогом.

Учителя могут в различных вариантах применять материалы РЭШ:

- включать представленные видеоуроки в свои учебные занятия, с учениками провести анализ продуктивности такой работы;
- построить весь урок на предложенном материале;
- использовать отдельные элементы (лабораторные эксперименты, тесты) из ресурсов РЭШ;
- предложить домашние задание по материалам курсов РЭШ.

Целесообразно после применения ресурсов РЭШ педагогам провести SWOT-анализ. А именно: выделить сильные и слабые стороны данного портала, его возможности и угрозы.

Педагоги, участвующие в исследовании, ознакомившись с данным ресурсом, отмечали необходимость дальнейшей концептуализации профессионального опыта и своего дальнейшего развития. Среди профессиональных дефицитов были отмечены вопросы, связанные с инклюзивным образованием, конфликтологической культурой учителя, профилактикой профессионального выгорания, совершенствованием учебной мотивацией учащихся (особенно подросткового возраста), соблюдением нормативно-правовых требований к работе учителя.

Поэтому данные дефициты являются основой для развития культуры концептуализации профессионального опыта. На третьем этапе реализации методики с учетом изучения акту-

альных источников (статей, вебинаров, мастер-классов специалистов) команды педагогов готовили выступления. Эти выступления включали организацию работы команд для обсуждения выделенных вопросов (первое педагогическое условие). Такое обсуждение подразумевало применение технологий графической (включая виртуальную, визуализации) информации (второе педагогическое условие). При необходимости использовались ресурсы портала российской электронной школы (третье педагогическое условие).

Таким образом, на третьем этапе реализации методики развития у учителей культуры концептуализации профессионального опыта в школе как самообучающейся организации происходила интеграция всех педагогических условий. Отдельное внимание уделялось этическим основам концептуализации.

В частности обращалось внимание на сохранение авторских прав заимствованного опыта. Обсуждались вопросы различных форм презентации накопленного опыта: в виде научных публикаций, вебинаров, выступлений на мастер-классах и конкурсах профессионального мастерства. Выделение таких форм позволяет учителю с учетом своих личностных особенностей выбрать наиболее подходящий для себя вариант накопления и распространения своего опыта.

Кроме прочего, на третьем этапе целесообразно отработать навыки публичного выступления, включающие убедительность и доказательность в представлении профессионального опыта. В этой связи в рамках исследования решались задачи становления способности сохранять ценные свойства профессионального опыта с учетом профессиональной этики. Также осуществлялась поддержка инициатив в творческом применении новых техник концептуализации профессионального опыта.

Итак, методика развития у учителей культуры концептуализации профессионального опыта в школе как самообучающейся организации включает три этапа. Ценностно-ориентационный этап направлен на формирование мотивации педагогов к концептуализации опыта, продуктивно-содержательный ориентирует на освоение технологий анализа и презентации профессионального опыта, творчески-преобразующий – на применение новых техник. Педагоги общеобразовательных организаций

г. Грозного в течение двух лет апробировали описанную методику и развивали культуру концептуализации профессионального опыта.

Освоение данных умений осуществлялось в условиях школы как самообучающейся организации. Результаты предложенной методики показали ее эффективность. Вместе с тем стоит отметить ряд рисков и ограничений применения предлагаемой методики. Среди рисков имеет смысл выделить следующие: недостаточная мотивация педагогов к концептуализации профессионального опыта; многообразие некачественной информации, представленной в сети интернет; сложности в организации командной работы учителей. Выделим также некоторые ограничения применения методики:

– школа должна соответствовать идеологии самообучающейся организации (обучение на собственном опыте, в рамках школы и с целью развития всего коллектива общеобразовательной организации);

– педагоги должны быть мотивированы к процессу концептуализации профессионального опыта;

– администрацией общеобразовательной организации необходимо грамотно курировать процесс профессионального развития учителей, с учетом их педагогических дефицитов и индивидуальных возможностей.

Несмотря на указанные риски и ограничения полагаем, что многие современные школы имеют возможность внедрения инновационных процессов в свою деятельность.

Для этого важны различные ресурсы: материально-технические, финансово-экономические, но в первую очередь кадровые.

В этой связи методика развития у учителей культуры концептуализации профессионального опыта в школе как самообучающейся организации предполагает развитие кадрового потенциала общеобразовательной организации.

Библиографический список:

1. Pool S. W. The learning organization: motivating employees by integrating TQM philosophy in a supportive organizational culture. *Leadership & Organization Development Journal*, 2000, Т. 21, No. 8, pp. 373–378.

2. Barker, R. T., Camarata, M. R. The role of communication in creating and maintaining a learning organization: Preconditions, indicators,

and disciplines, *The Journal of Business Communication*, 1998, Т. 35, No. 4, pp. 443–467.

3. Сергеева А. В. Влияние организационно-управленческих факторов на процессы обмена знаниями в организации: на примере средних общеобразовательных школ : дис. ... канд. эконом. Наук : 08.00.05 / А. В. Сергеева. – СПб., 2014. – 216 с.

4. Философский энциклопедический словарь. – М. : ИНФРА-М, 2009. – 570 с.

5. Философская энциклопедия / под ред. Ф. В. Константинова. – М., 1967. – Т. 4. – 591 с.

6. Конева Е. В. Структурно-функциональная организация и генезис пространства ситуаций проблемности в профессиональном опыте субъекта : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.03, 19.00.01 / Е. В. Конева. – Ярославль, 2011. – 458 с.

7. Мухаметзянова Ф. Г. Становление профессионального опыта у будущего специалиста / Ф. Г. Мухаметзянова // *Интеграция образования*. – 2005. – № 3. – С. 42–46.

8. Маслова Л. В. Организационно-педагогические условия становления профессионального опыта молодого учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Л. В. Маслова. – Великий Новгород, 2002. – 185 с.

9. Исмагилова Ф. С. Профессиональный опыт специалистов и управление им в условиях формирования рыночной экономики : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.03 / Ф. С. Исмагилова. – М., 2000. – 382 с.

10. Филиппова Л. А. Формирование умений концептуализации педагогического опыта в процессе повышения квалификации учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Л. А. Филиппова. – В. Новгород, 2002. – 214 с.

11. Рыбкина Т. А. Муниципальная методическая служба как фактор развития готовности классных руководителей к концептуализации и распространению педагогического опыта : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Т. А. Рыбкина. – Челябинск, 2012. – 209 с.

12. Ярычев Н. У. Концепция развития конфликтологической культуры учителя в самообучающейся организации : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Н. У. Ярычев. – Челябинск, 2011. – 439 с.

13. Ильясов, Д. Ф. Школа как самообучающаяся организация / Д. Ф. Ильясов, В. В. Кудинов, А. Х. Зарипов // *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. – 2011. – № 1 (6). – С. 37–42.

References:

1. Pool S. W. *The learning organization: motivating employees by integrating TQM philosophy in a supportive organizational culture*. Leadership & Organization Development Journal, 2000, Vol. 21, No. 8, pp. 373–378.
2. Barker R. T., Camarata, M. R. *The role of communication in creating and maintaining a learning organization: Preconditions, indicators, and disciplines*, The Journal of Business Communication, 1998, Vol. 35, No. 4, pp. 443–467.
3. Sergeyeva A. B. *Influence of organizational and administrative factors on the processes of knowledge exchange in the organization: based on secondary schools*: dis. of cand. of econom. sci. [Vliyanie organizacionno-upravlencheskih faktorov na processy obmena zna-niyami v organizacii: na primere srednih obshcheobrazovatel'nyh shkol: Diss. kand. ekonom. nauk], Saint Petersburg, 2014. 216 p.
4. *Philosophical Encyclopedic Dictionary* [Filosofskij enciklopedicheskiy slovar'], 2009. 570 p.
5. *Philosophical Encyclopedia* [Filosofskaya enciklopediya], ed. by of F. V. Konstantinova, 1967, Vol. 4. 591 p.
6. Koneva E. B. *Structurally functional organization and genesis of the space of problematic situations in the professional experience of the subject*: Diss. of doc. of psy. sci. [Strukturno-funktional'naya organizatsiya i genesis prostanstva situatsiy problemnosti v professional'nom opyte sub"ekta: dis. d-ra psihol. nauk], Yaroslavl, 2011. 458 p.
7. Mukhametzyanova F. G. *Development of professional experience in the future specialist* [Stanovlenie professional'nogo opyta u budushchego specialista], Integration of education, 2005, No. 3, pp. 42–46.
8. Maslova L. V. *Organizational and pedagogical conditions of formation of professional experience of the young teacher*: Diss. of cand. of ped. sci. [Organizacionno-pedagogicheskie usloviya stanovleniya professional'nogo opyta mladogo uchitelya: dis. ... kand. ped. nauk], Velikiy Novgorod, 2002. 185 p.
9. Ismagilova F. S. *Professional experience of specialists and its management in the conditions of market economy formation*: Diss. of doc. of psy. sci. [Professional'nyy opyt specialistov i upravlenie im v usloviyah for-mirovaniya rynochnoj ekonomiki: dis. doc. psihol. nauk], 2000. 382 p.
10. Filippova L. A. *Formation of skills of conceptualization of pedagogical experience in the process of professional development of the teacher*: Diss. of cand. of ped. sci. [Formirovanie umenij konceptualizacii pedagogicheskogo opyta v processe povysheniya kvalifikacii uchitelya: dis. ... kand. ped. nauk], Velikiy Novgorod, 2002. 214 p.
11. Rybkina T. A. *Municipal methodical service as a factor in the development of readiness of class leaders for conceptualization and dissemination of pedagogical experience*: Diss. of cand. of ped. sci. [Municipal'naya metodicheskaya sluzhba kak faktor razvitiya gotovnosti klassnyh rukovoditelej k konceptualizacii i rasprostraneniyu pedagogicheskogo opyta: dis. kand. ped. nauk], Chelyabinsk, 2012. 209 p.
12. Yarychev N. U. *The concept of development of a conflict-making culture of the teacher in a self-learning organization*: Diss. of doc. of ped. sci. [Konceptsiya razvitiya konfliktologicheskoy kul'tury uchitelya v samoobuchayu-shchejsya organizacii: dis. of doc. ped. nauk], Chelyabinsk, 2011. 439 p.
13. Ilyasov D. F., Kudinov V. V., Zaripov A. H. *School as a self-study organization* [Shkola kak samoobuchayushchayasya organizatsiya], Scientific support of a system of advanced training, 2011, No. 1 (6), pp. 37–42.

УДК 378.046.4

Входная диагностика профессиональных дефицитов в системе дополнительного профессионального образования педагогов (на примере оценивания уровня информационно-аналитической компетенции учителя истории)

О. Н. Журавлева, Т. П. Андреевская, С. В. Александрова

Input diagnostics of professional deficits in the system of additional professional education of teachers (based on evaluation of information and analytical competence level of the history teacher)

O. N. Zhuravleva, T. P. Andreevskaya, S. V. Aleksandrova

Аннотация. Статья посвящена современным подходам к организации системы дополнительного профессионального образования (далее – ДПО) педагогов в свете приоритетов национальной системы профессионального и личностного роста учителя. На основе представленного опыта Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования по реализации дополнительных профессиональных программ обосновывается возможность выявления профессиональных дефицитов и определения индивидуальных путей совершенствования профессиональной компетентности педагога в рамках программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки учителей истории. Авторами анализируются результаты исследования входной диагностики и уровневой оценки информационно-аналитических компетенций учителей истории. На основе полученных данных делаются выводы о недооценке учителями значимости целенаправленного проектирования информационно-аналитической деятельности школьников при обучении истории и о целесообразности использования в ДПО процедур, технологий, деятельностных форм занятий, связанных с внешней диагностикой и самооцениванием обучающимися различных компетентностных областей. В заключение авторы определяют пути совершенствования диагностического

инструментария преподавателей системы ДПО, к которым относят коучинговый подход в организации входной диагностики, решения проблемных ситуаций, методических кейсов, образовательных практик на основе рефлексии (тьюторство, проектное обучение, стажировка – «обучение действием», Lesson Study и др.), а также в построении «рельефа профессиональной компетентности педагога». Программы ДПО, выстроенные с учетом данных подходов и форм, нацеливают педагога на перспективы развития в профессиональной и личной областях.

Abstract. The article is devoted to modern approaches to the organization of the system of additional professional education (APE) of teachers based on the priorities of the national system of professional and personal growth of teachers. On the basis of the presented experience of the Saint-Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education in the implementation of additional professional programs the possibility of revealing professional shortages and determining individual ways of improving the professional competence of a teacher within the framework of the programs of advanced training and professional retraining of history teachers is justified. The authors analyze the results of the study of input diagnostics and level evaluation of information and analytical competencies of history teachers. On the basis of

the data obtained, conclusions are drawn about teachers' underestimation of the importance of purposeful design of information and analytical activities of schoolchildren in history education and about the expediency of using APE procedures, technologies, and forms of activity related to external diagnostics and self-assessment of various competence areas in preschool educational institutions. In conclusion, the authors identify ways to improve the diagnostic tools of teachers of the APE system, which include a coaching approach in the organization of input diagnostics, problem solving, methodological cases, educational practices based on reflection (tutoring, project training, internship – “learning by action”, Lesson Study, etc.), as well as in the construction of “relief of professional competence of the teacher”. The APE program, designed in accordance with these approaches and forms, direct the teacher on the prospects for development in professional and personal areas.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, профессиональные дефициты педагога, информационно-аналитические компетенции, информационно-аналитическая деятельность учителя истории, входная диагностика.

Keywords: additional professional education, professional deficits of teacher, information and analytical competences, information and analytical activity of history teacher, input diagnostics.

Актуальность вопроса о будущем отечественной системы дополнительного профессионального образования (ДПО) обусловлена важностью подготовки кадровых ресурсов для решения новых задач социально-экономического развития страны. Неготовность значимой части учителей работать в постинформационном обществе, деятельностной парадигме обоснованно считают серьезным тормозом в проведении реформ в образовании.

Миссия постдипломного образования педагогов усложняется: «характер педагогического труда, его задачи и результаты изменяются на всех уровнях системы образования», поэтому «необходимо не только ликвидировать профессиональные дефициты специалиста, но и подготовить учителя к решению проблем, которые могут возникать в быстроменяющемся мире»

[1, с. 72, 80], к собственному непрерывному образованию в течение всей жизни.

В современных исследованиях факторов, влияющих на качество образования, важнейшими называют подготовку компетентных специалистов, практико-ориентированность образовательных профессиональных программ в целом, объективность системы выявления и устранения профессиональных проблем педагога. При этом многие авторы, например, О. Д. Федоров [1], К. Г. Митрофанов, Н. Ф. Логинова [2], Т. В. Лучкина [3], прежде всего уделяют внимание дефицитам, существующим в компетентности педагогов, которые только начинают свою преподавательскую деятельность.

А. Г. Каспржак считает важным «открыть» вузовское образование, интегрировать его с системой дополнительного образования педагогов, создавая «карьерные перспективы внутри учительской профессии» [4, с. 278–279]. Одним из итогов апробации профессионального стандарта педагога должны стать персонифицированные модели повышения квалификации учителей на основе выявленных дефицитов компетенций и нормативно-методические рекомендации по оценке и самооценке квалификации [5, с. 56]. В связи с этим актуализируются вопросы научно-методического обеспечения персонификации образовательных программ, установления обязательной обратной связи по имеющимся профессиональным дефицитам учителей и выстраивании траектории их профессионального роста и сопровождения в системе ДПО. Значимость андрагогического принципа проектирования современных программ ДПО для организации профессиональной рефлексии педагогов раскрывает Т. Н. Полякова [6], а О. Н. Журавлева в качестве одного из современных инструментов коучинга, «обучения в действии» описывает использование в рамках повышения квалификации учителей технологии Lesson Study («Исследование урока») [7].

Тем не менее, анализируя особенности альтернативных моделей профессионализации педагогической деятельности, А. А. Марголис справедливо отмечает недостаток отечественных эмпирических исследований в этой сфере [8, с. 47–51]. Задача описания эффективных способов диагностики профессиональных за-

трудностей учителей-предметников и путей организации саморефлексии в рамках программ ДПО также остается актуальной.

В ряде принятых в последние годы документов отражаются изменения в составе задач, решаемых современным учителем, что расширяет функции, акценты его профессиональной деятельности: недостаточно излагать основы того или иного учебного предмета, необходимо управлять процессом достижения образовательных результатов, проектировать учебный процесс в деятельности ключе, быть готовым к педагогической рефлексии, в том числе для выявления и устранения собственных профессиональных дефицитов. Однако сохраняются противоречия между нарастающим информационным потоком и традиционными способами передачи и освоения информации обучающимся на разных уровнях образовательной системы; растущими требованиями к профессиональному мастерству, востребованностью педагогических технологий в информационно-аналитической деятельности и недостаточным уровнем квалификации педагогов; между ростом объективной значимости педагогического образования и кадровым составом преподавателей (доля учителей пенсионного и предпенсионного возраста, то есть получивших высшее образование 30–40 лет назад, составляет 40% [9, с. 6]. Не уменьшается количество работающих или желающих работать в школе специалистов, не имеющих педагогического образования, а профессиональные запросы российских педагогов при повышении квалификации больше направлены на вопросы преподавания, центрированные на самом учителе, тогда как международный тренд – на преподавание, центрированное на ученике, его деятельности [9, с. 11].

Таким образом, востребованы несколько направлений развития системы ДПО: с одной стороны, расширение информационной и методической помощи опытным учителям в условиях новых образовательных вызовов, с другой – содействие интеграции специалистов в профессию, развитие способности учителя работать в динамичных условиях с ориентиром на актуальные задачи.

Профессиональный стандарт педагога рассматривает проектирование содержания процесса обучения как процесс решения задач и во

главу угла ставит *способность* учителя решать их в реальных жизненных ситуациях на основе знаний, опыта, приоритетных ценностей. В целом способности – это индивидуально-психологические особенности, качества личности, которые являются условием успешного выполнения определенного вида деятельности [10]. В программах ДПО необходимо проектировать блок задач на основе принципа персонализации – по формированию проблемно-аналитического, рефлексивного мышления учителя, чтобы помочь педагогу увидеть имеющиеся профессиональные дефициты и выстраивать пути их устранения. Для целенаправленного развития компетентности учителя важно изначально определить уровень сформированности тех или иных предметно-методических компетенций, способностей. В данном контексте будем рассматривать «способность» как умение: «умеет делать», «владеет». Известно, что компетентность, компетенции развиваются постепенно, любому специалисту необходимо пройти ряд этапов (осознание дефицита навыка, актуализация потребности в нем, первичное ознакомление с навыком, освоение отдельных его частей, интеграция в рабочее пространство, окончательное закрепление), прежде чем произойдут изменения на поведенческом уровне.

Диагностировать профессиональную компетентность специалиста – значит выявить актуальный уровень комплекса компетенций, определить профессиональные дефициты и наметить индивидуальные пути их устранения, совершенствования профессиональных умений учителя, что особенно важно в свете требований национальной системы учительского роста и дискуссий о роли учреждений ДПО в непрерывном образовании педагога.

Для учителя-предметника не менее важной является способность решать *методические* задачи в процессе анализа и эффективного использования информации, коммуникации, и в этой способности ярко проявляются ключевые компетенции всей деятельности педагога. В непрерывном профессиональном образовании педагога данная проблема остается весьма актуальной.

В настоящее время входная диагностика на курсах квалификации, профессиональной переподготовки, как правило, направлена на сбор

первичной анкетной информации об обучающимся. Для выявления уровня определенных профессиональных умений учителя, организации его рефлексии и построения индивидуального маршрута устранения профессиональных дефицитов в дальнейшем, на наш взгляд, необходимо обобщать опыт разработки и апробации инструментального, содержательно-методического обеспечения разных видов диагностики в рамках системы ДПО.

В условиях изменения целей и содержания образовательной деятельности возрастает значение информационно-аналитической деятельности всех субъектов. Данная деятельность «характеризуется целенаправленным поиском, сбором, качественно-содержательным преобразованием (анализом и обработкой) информации и продуктивным ее использованием для решения профессиональных задач» [11, с. 13]. Формирование информационно-аналитических умений в разных сферах деятельности, их характеристика (Дж. Мак-Пек, Э. де Боно, Д. Халперн и др.), а также дидактические аспекты развития информационно-аналитических компетенций в системе общего и высшего образования активно разрабатываются отечественными исследователями: Л. Е. Астаховой, А. Е. Трофименко, А. Б. Климовой и др. [12; 13]. При этом целесообразно информационные и аналитические умения учителя истории рассматривать как целостный феномен – информационно-аналитическую компетенцию, представляющую собой часть информационной компетентности специалиста.

В начале реализации образовательных программ ДПО для целенаправленного развития ключевых компетенций учителя истории важно выяснить, насколько педагоги владеют информационно-аналитическими умениями: не только работать с различными источниками информации, анализировать и интерпретировать их содержание, но и дидактически обрабатывать и предъявлять информацию для учащихся. Организация познавательной деятельности школьников с массивом информации должна происходить в логике *задачного подхода*: подбор источников информации, подготовка комплекса разнообразных вопросов и заданий на разных этапах освоения информации (ознакомления, понимания, применения, оценки), решения ситуационных задач

с определением способов деятельности (построить план действий, аргументировать и сделать выбор, оценить что-либо и др.), а также обязательное проектирование критериев для оценивания успешности решения поставленной учебной задачи, проблемы.

Диагностика строится как поэтапный, последовательно углубляющийся процесс перехода от выявления проявления развитости педагогических компетентностей (симптоматическая) к выявлению обуславливающих достигнутое их состояние причин и условий и их комплексному уровневому оцениванию (типологическая), прогнозу и коррекционным мерам [14].

Анализируя статистику мониторинговых исследований, проводимых в системе ДПО, необходимо отметить, что основными целями прохождения курсов повышения квалификации педагоги называют потребности:

- в повышении компетентности;
- в изучении новых технологий обучения;
- в предъявлении и обсуждении их опыта в кругу профессионального сообщества.

Вместе с тем учителям сложно определиться с конкретными индивидуальными затруднениями, образовательными задачами.

Согласимся с выводами исследователей и о недостаточном продвижении самими учреждениями ДПО программ, ориентированных на развитие у педагогов тех или иных умений, компетенций [15, с. 5].

Целесообразно входную диагностику методически и предметно-содержательно ориентировать.

В рамках образовательных программ ДПО и профессиональной переподготовки проводилась входная диагностика учителей истории (как среди «дипломированных» учителей истории, так и среди специалистов, не имеющих педагогического образования, но преподающих предмет в школе) по выявлению уровня владения педагогами информационно-аналитическими умениями. Поскольку предметом изучения истории является историческое прошлое, а основным носителем информации о нем – исторические источники, мы ограничили область информационно-аналитической деятельности учителя истории, взяв при проведении входной диагностики его умение отбирать исторические источники для познавательной деятельности

обучающихся, проектировать формы работы и оценивать образовательные результаты.

Сначала с помощью анкетирования выяснялось, какие источники информации чаще всего используются учителями истории при проектировании уроков, приемы работы при организации деятельности учащихся в основной и средней школе, какие типы и виды исторических источников считают педагоги наиболее эффективными для достижения тех или иных образовательных результатов, а также что, по мнению учителя, может являться продуктом познавательной деятельности ученика. Анализ анкет (275) показал, что при проектировании уроков истории на первом месте источником информации остается учебник (75%), затем респонденты указывают пособия по подготовке к ЕГЭ (56%) и методические рекомендации к урокам (48%).

Исторические источники как носители непосредственной информации об историческом прошлом в ответах учителей встречаются крайне редко (реже, чем труды историков и научные монографии), причем у обучающихся по программам профессиональной переподготовки практически отсутствуют. Учителя истории не всегда видят разницу между типами и видами исторических источников и соответственно не учитывают особенности вещественных, письменных, устных источников в организации познавательной деятельности школьников на уроке. Например, к типам исторических источников относят летописи, мемуары, карты, схемы, статистический материал и др. Основными формами работы с источником информации на уроках учителя называют фронтальную (около 80%) и групповую (две трети респондентов).

Указывая приемы работы с историческими источниками, учителя в целом опираются на уровни познавательных возможностей учащихся основной и средней школы, но реже разделяют уровни 5–6, 7–9 классов. И в 5–6, и в 7–9 классах 85% учителей используют беседу, то есть задают вопросы в определенной логической последовательности к тексту исторического источника, с комментариями. При этом не поясняется, о каком виде беседы идет речь: фронтальной, вводной, аналитической, фасилитированной. По мнению половины (53%) опрошенных учителей, прием пересказа исто-

рического источника может применяться во всех классах основной школы; для 5–6 классов приемы комментированного чтения, выделения главного в изучаемом историческом источнике назвали 46%, а для 7–9 классов – 38% отвечающих, но без пояснений, как будет осуществляться учебное действие учащихся (под руководством учителя или самостоятельно). Только треть учителей, организуя самостоятельную работу учащихся с историческим источником в 5–6 классах, предлагают составить по нему простой план; в 7–9 классах составление развернутого плана используют 23% учителей, 17% предлагают ученикам самим формулировать выводы.

Как основные приемы работы с источниками для 10–11 классов 75% опрошенных учителей указали постановку проблемных вопросов, беседу аналитического характера, атрибуцию исторического источника. Необходимо отметить, что атрибуция является частью критического анализа источника, внутренней его критики и относится к одному из важнейших этапов работы учащихся с историческим источником, которая начинается (под руководством учителя) в основной школе. 40% педагогов используют прием сравнительного анализа: сопоставление двух исторических источников по одному событию, явлению. Наиболее часто учителя истории упоминали такие образовательные продукты учащихся (по убыванию): таблицы, схемы; сочинение, эссе; плакат; доклад, сообщение; проект, исследовательская работа. Следует отметить, что около 15% педагогов не ответили на этот вопрос. Таким образом, анализ анкет показал, что в основной и средней школе при работе с историческим источником преобладает беседа; проблемно-поисковые методы обучения названы для обучения только в средней школе; в основной школе не называются приемы смыслового чтения, ориентированные на организацию работы по пониманию, осмыслению текста, а тем более на его интерпретацию, открытие учеником нового знания. Учитель не просто обязан знать те или иные технологии обучения, важно, чтобы он «примерил на себя» в период обучения или повышения квалификации. На практических занятиях учителям предлагались задания по проектированию и моделированию работы с историческими источниками на уроках.

Таблица 1

Итоги отбора учителями исторических источников для урока

Критерии отбора учителем исторического источника для урока истории	Количество ответов (по рейтингу)
Обладает литературным и научным достоинством	96
Отвечает целям и задачам урока	85
Отражает основные факты, излагаемые в параграфе	73
Доступен по содержанию и объему учащихся	68
Дополняет содержание параграфа	54
Позволяет осуществить его атрибуцию	43
Предложить два документа для сопоставления описания изложенного события (явления, процесса)	32
В документе представлена позиция автора, его размышления (точка зрения) на событие (явление, процесс)	26
На основании источника можно выявить причинно-следственные связи	22
На основании документа можно организовать проблемное обучение, дискуссию	12

Таблица 2

Вопросы и задания, предлагаемые учителями в работе с историческим источником

№	Ориентированы на:	Задания к фрагменту по истории России (основная школа)	Задания к фрагменту по истории России (средняя школа)
1	– понимание главной идеи документа, его общего смысла	83	78
2	– поиск информации в источнике	96	92
3	– атрибуцию источника	64	76
4	– объяснения терминов и понятий	87	66
5	– приведение доказательств с опорой на текст	35	41
6	– оценку автором события, исторической личности	17	39
7	– применение контекстных знаний	5	10
8	– самостоятельное формулирование вопросов к источнику	8	15

Например, было предложено задание: подобрать фрагменты документов к теме, посвященной Февральской революции 1917 года, и определить, какими критериями отбора руководствуются учителя, на какие виды деятельности, формирование каких умений учащихся при этом ориентируется. Анализ таблицы 1 показывает, что значительная часть педагогов при отборе источника ориентирована на содержание параграфа. При этом в половине подобранных учителями фрагментах выполнение атрибуции источника учащимися будет затруднено, так как информация дана в неявном виде или не позволяла выстраивать логическую цепочку рассуждений и выводов.

Несмотря на то, что предложенная тема дает возможность при работе с историческими источниками акцентировать внимание учащихся на причинно-следственных связях, критическом восприятии представленного документа,

анализе позиции автора, применении метода сравнительного анализа, большая часть учителей не ставила своей целью достижение учениками всех групп образовательных результатов. Редко обращаются к разным типам источников, например, к репродукции, артефакту, устной истории и др. В ходе практического занятия, представляющего собой форму коучинга, учителям были даны два фрагмента исторических источников по истории России, к которым предлагалось поставить вопросы и задания с учетом возрастных особенностей обучающихся основной и старшей школы. Результаты отражены в таблице 2.

Анализ вопросов и заданий к источникам, предложенных учителями, показал: педагоги, в основном, ориентированы на формирование умений находить требуемую информацию, хотя форма вопросов на поиск информации для основной и старшей школы практически не отли-

чалась. При организации работы в основной школе больше делается акцент на понимание учениками главной мысли текста, терминов и понятий, а в средней школе, возможно, учитывая тип подобного задания ЕГЭ по истории, больше внимание уделяется атрибуции документа. Стоит отметить, что вопросы и задания из группы 1–4 таблицы 2 предполагают самостоятельную работу учащихся на воспроизводящем уровне познавательной деятельности. Не умаляя значения воспроизводящего уровня для формирования умений и навыков работы с историческими источниками, отметим значительный процент педагогов, не готовых использовать вопросы и задания преобразующего, творческо-поискового уровней. По итогам анализа практической деятельности и выявленных профессиональных дефицитов учителей внутри учебной группы можно выделить обучающихся с различными уровнями компетенции:

1) репродуктивный уровень: репродукция учебного материала и способов деятельности по образцу, предлагаемых, например, в методических рекомендациях, учебниках, преимущественно на основе объяснительно-иллюстративной методики и т. п.;

2) повышенный уровень: вариативное воспроизведение материала, компоновка способов

деятельности при решении новой учебной задачи; готовность к обоснованному применению элементов технологий с учетом возрастных особенностей, познавательных потребностей и возможностей школьников;

3) творческий уровень: самостоятельное получение и применение знаний, умений при определении путей достижения цели, конструировании способов деятельности и целенаправленное, системное применение современных технологий, обобщение и описание опыта.

Для построения «рельефа профессиональной компетентности педагога» и определения индивидуальных путей совершенствования той или иной компетентностной области целесообразно использовать часы, отведенные в программах на групповые и индивидуальные консультации.

Перед проведением консультаций обучающимся предлагается составить так называемое «Колесо компетенций». Применение данного инструмента коучингового подхода позволит наглядно представить уровень владения определенным умением, компетенцией.

В структуре информационно-аналитической компетентности можно выделить следующие сегменты для построения рельефа («колеса») компетенций (рис. 1):

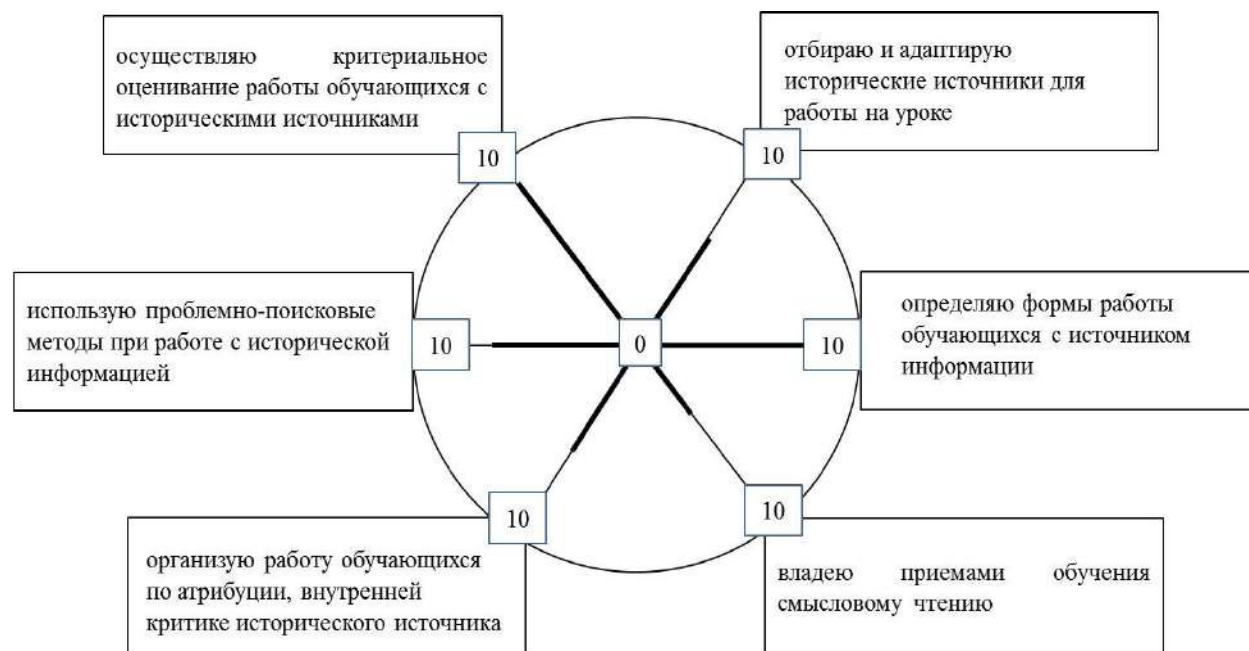


Рис. 1. Пример самооценки учителем истории своего уровня в области информационно-аналитической компетенции

- отбираю и адаптирую исторические источники для работы на уроке;
- определяю формы работы обучающихся с источником информации;
- организую работу обучающихся по атрибуции, внутренней критике исторического источника;
- владею приемами обучения смысловому чтению;
- использую проблемно-поисковые методы при работе с исторической информацией;
- осуществляю критериальное оценивание работы обучающихся с историческими источниками.

Учитель проводит оценивание по сегментам, опираясь на шкалу от 1 до 10: от серьезных затруднений при организации учебной деятельности школьников до владения на высоком уровне. В итоге визуализируется самооценка учителем истории уровня в области информационно-аналитической компетенции (рис. 1). Таким образом, современному учителю требуется не просто воспроизведение ранее освоенных образцов и способов деятельности, а постоянное освоение новых подходов, саморазвития в профессиональном и личностном плане. При организации повышения квалификации важно задавать определенные рамки компетентности учителя (“competence-based education”) [7, с. 3] и дать учителю основы для осознания собственного общекультурного и профессионального уровня, осмысления профессионально-личностных запросов для непрерывного самообразования.

Результаты самооценки учителями профессиональных затруднений могут быть использованы как материал при разработке программ стажировок педагогов.

Формирование и развитие рефлексивного механизма будет эффективным при разработке и использовании практического инструментария деятельностных форм обучения: организация работы с методическими кейсами, проведение педагогических мастерских, образовательных практик на основе рефлексии, при которых образовательный процесс сопровождается не только внешним оцениванием, но и осознанием субъектом собственных профессиональных дефицитов.

В мире распространяется подход к структуре обучения под названием «70-20-10» (модель

Ч. Дженнингса), в основе которого заложено сбалансированное сочетание теории и практических способов профессионального развития: значимая доля отведена обучению решения реальных задач, в самостоятельном действии, на практике, консультированию и стажировке под руководством тьютора, консультанта, коллеги с обязательной рефлексией (обмен впечатлениями и рекомендациями по развитию своего мастерства и т. п.); 20% составляют наблюдения за успешными моделями деятельности, изучение опыта коллег и только 10% – это теоретические занятия, семинары, дистанционные занятия по обозначенной теме или проблеме. Называют современные методы обучения, вполне применимые и в системе ДПО: баддинг (включение в деятельность другого специалиста); шэдоунг (непосредственное наблюдение за работой специалиста, «изнутри»); коучинг и тьюторство (помощь в раскрытии потенциала обучающегося и переносе полученных им знаний в реальную практику), а также известные стажировки, наставничество и др. (по материалам сайтов бизнес-обучения).

Программы ДПО, выстроенные с учетом современных подходов, нацеливают педагога не на получение информации в сжатый отрезок аудиторного учебного процесса, а на определение профессиональных затруднений и построение маршрута по профессиональному совершенствованию собственных компетенций.

Библиографический список:

1. Федоров О. Д. Образовательные стратегии проектирования дополнительных профессиональных программ для педагогов: выбор приоритетов / О. Д. Федоров, О. Н. Журавлева, Т. Н. Полякова // Вопросы образования. – 2018. – № 2. – С. 71–90.
2. Митрофанов К. Г. Что умеют и что не умеют делать молодые педагоги: итоги исследования эффективности существующих условий адаптации, закрепления и профессионального развития молодых педагогов в Российской Федерации / К. Г. Митрофанов, Н. Ф. Логинова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2015. – № 7. – С. 202–204.
3. Лучкина Т. В. Повышение профессиональной компетентности начинающего учителя посредством наставничества: зарубежный опыт / Т. В. Лучкина // Профессиональное об-

разование в России и за рубежом. – 2012. – № 6. – С. 67–77.

4. Каспржак А. Г. Институциональные типы российской системы подготовки учителей / А. Г. Каспржак // Вопросы образования. – 2013. – № 4. – С. 261–282.

5. Забродин Ю. М. Основные итоги апробации и внедрения профессионального стандарта педагога / Ю. М. Забродин, П. А. Сергоманов // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21. – № 2. – С. 44–58.

6. Полякова Т. Н. Андрагогический принцип рефлексии в разработке программ постдипломного образования педагога / Т. Н. Полякова // Непрерывное образование. – 2017. – № 2. – С. 54–56.

7. Журавлева О. Н. Технология Lesson Study как инструмент развития рефлексивной компетентности педагога / О. Н. Журавлева // Непрерывное образование. – 2018. – № 3 (25). – С. 30–36.

8. Марголис А. А. Модели подготовки педагогов в рамках программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры / А. А. Марголис // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20. – № 5. – С. 45–64.

9. Российские педагоги в зеркале международного сравнительного исследования педагогического корпуса (TALIS) / под ред. Е. Ленской, М. Пинской. – М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2015. – 36 с.

10. Современный словарь по психологии. – Мн., 2000.

11. Назначило Е. В. Развитие информационно-аналитической компетентности преподавателя в процессе непрерывного педагогического образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Назначило Елена Валерьевна. – Магнитогорск, 2003. – 193 с.

12. Астахова Л. В. Развитие информационно-аналитических компетенций студентов в вузе / Л. В. Астахова, А. Е. Трофименко // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2011. – № 11. – С. 16–23.

13. Климова А. Б. Информационно-аналитические умения в контексте формирования информационного общества / А. Б. Климова // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2013. – № 1. – С. 76–80.

14. Иньков М. Е. Диагностика профессиональной компетентности учителя в условиях повышения квалификации : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / М. Е. Иньков. – Ростов н/Д., 2009. – 300 с.

15. Кеспикив В. Н. Непрерывное профессиональное развитие педагогических работников: современные подходы / В. Н. Кеспикив // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2018. – № 3 (36). – С. 5–14.

References:

1. Fedorov O. D., Zhuravleva O. N., Polyakova T. N. *Educational strategies for designing additional professional programs for teachers: selection of priorities* [Образовательные стратегии проектирования дополнительных профессиональных программ для педагогов: выбор приоритетов], *Education Issues*, 2018, No. 2, pp. 71–90.

2. Mitrofanov K. G., Loginova N. F. *What young teachers can and cannot do: the results of the study of the effectiveness of the existing conditions of adaptation, consolidation and professional development of young teachers in the Russian Federation* [Что умеют и что не умеют делать молодые педагоги: итоги исследования эффективности существующих условий адаптации, закрепления и профессионального развития молодых педагогов в Российской Федерации], *Humanities, socio-economic and social Sciences*, 2015, No. 7, pp. 202–204.

3. Luchkina T. V. *Improving the professional competence of a novice teacher through mentoring: foreign experience* [Повышение профессиональной компетентности начинающего учителя посредством наставничества: зарубежный опыт], *Professional education in Russia and abroad*, 2012, No. 6, pp. 67–77.

4. Kasprzhak A. G. *Institutional deadlocks of the Russian system of teacher training* [Институциональные типы российской системы подготовки учителей], *Education issues*, 2013, No. 4, pp. 261–282.

5. Zabrodin Yu. M., Sergomanov P. A. *Main results of testing and implementation of the professional standard of the teacher* [Основные итоги апробации и внедрения профессионального стандарта педагога], *Psychological science and education*. 2016, Vol. 21, No. 2, pp. 44–58.

6. Polyakova T. N. *Andragogical principle of reflection in the development of programs of post-graduate education of the teacher* [Андрагогический принцип рефлексии в разработке программ

postdiplomnogo obrazovaniya pedagoga], Continuing education, 2017, No. 2, pp. 54–56.

7. Zhuravleva O. N. *Technology Lesson Study as a tool for the development of reflexive competence of the teacher* [Tekhnologiya Lesson Study kak instrument razvitiya refleksivnoj kompetentnosti pedagoga], Continuing education, 2018, No. 3 (25), pp. 30–36.

8. Margolis A. A. *Models of teacher training in the framework of applied bachelor's and master's degree programs* [Modeli podgotovki pedagogov v ramkah programm prikladnogo bakalavriata i pedagogicheskoy magistratury], Psychological science and education, 2015, Vol. 20, No. 5, pp. 45–64.

9. *Russian teachers in the mirror of the international comparative study of the pedagogical corps (TALIS)* [Rossijskie pedagogi v zerkale mezhdunarodnogo sravnitel'nogo issledovaniya pedagogicheskogo korpusa], ed. by E. Lenskaya, M. Pinskaya, 2015. 36 p.

10. *Modern dictionary of psychology* [Sovremennyy slovar' po psihologii], Minsk, 2000.

11. Naznachilo E. V. *Development of information and analytical competence of the teacher in the process of continuous pedagogical education*: Diss. of cand. of ped. sci. [Razvitie informacionno-analiticheskoy kompetentnosti prepodavatelya v processe nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya: diss. kand. ped. nauk], Magnitogorsk, 2003 [Web resource], access mode: <http://www.dissercat.com/content/razvitie-informat>

sionno-analiticheskoi-kompetentnosti-prepodavatelya-v-protsesse-nepreryvnog#ixzz5cqVKLcGa (accessed date: 02/13/2019).

12. Astakhova L. V., Trofimenko A. E. *Development of information and analytical competences of students at the University* [Razvitie informacionno-analiticheskikh kompetencij studentov v vuze], Bulletin of Chelyabinsk state pedagogical University, 2011, No. 11, pp. 16–23.

13. Klimova A. B. *Information and analytical skills in the context of the formation of the information society* [Informacionno-analiticheskie umeniya v kontekste formirovaniya informacionnogo obshchestva], Bulletin of the Northern (Arctic) Federal University. Series: Humanities and social Sciences, 2013, No. 1, pp. 76–80.

14. Inkov M. E. *Diagnostics of professional competence of the teacher in the conditions of professional development*: Diss. of cand. of ped. sci. [Diagnostika professional'noj kompetentnosti uchitelya v usloviyah povysheniya kvalifikacii: diss. kand. ped. nauk], Rostov-on-don, 2009 [Web resource], access mode: <http://www.dslib.net/prof-obrazovanie/diagnostika-professionalnoj-kompetentnosti-uchitelja-v-usloviyah-povysheniya.html> (accessed date: 02/13/2019).

15. Kespikov V. N. *Continuous professional development teaching staff: modern approaches* [Nepreryvnoe professional'noe razvitie pedagogicheskikh rabotnikov: sovremennye podhody], Scientific support of a system of advanced training, 2018, No. 3 (36), pp. 5–14.

Сведения об авторах

ЖОЛОВАН Степан Васильевич, кандидат педагогических наук, доцент, ректор ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования», г. Санкт-Петербург.

ИЛЬЯСОВ Динаф Фанильевич, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников 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.

КАЗАЧЕНОК Юлия Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Юриспруденция и гуманитарные дисциплины» ОУ «Южно-Уральский институт управления и экономики», г. Челябинск.

ШИНГАЕВ Сергей Михайлович, доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования», г. Санкт-Петербург.

МЫЛОВА Ирина Борисовна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры математического образования и информатики ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования», г. Санкт-Петербург.

БОЯРИНОВ Дмитрий Анатольевич, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры математики и информатики ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет», г. Смоленск.

ИЛЬИНА Анна Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий центром учебно-методического и научного сопровождения обучения детей с особыми образовательными потребностями ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

МАКОВЕЦКАЯ Юлия Геннадьевна, кандидат исторических наук, доцент, заведующий лабораторией по научно-методическому сопровождению обучения одарённых детей ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

КАРАБАЕВА Светлана Игоревна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и начального общего образования ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск.

ДЕККЕРТ Дмитрий Викторович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры философии, иностранных языков и гуманитарной подготовки сотрудников органов внутренних дел ФГКУ ДПО «Тюменский институт повышения квалификации сотрудников МВД России», г. Тюмень.

ЛОКТЮШИНА Елена Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград.

СКОРАЕВА Елена Алексеевна, старший преподаватель Института дополнительного профессионального образования ФГБОУ ВО «Уральский государственный университет путей сообщения», г. Екатеринбург.

ТАРАСЮК Ольга Вениаминовна, кандидат педагогических наук, профессор, профессор кафедры стиля и имиджа Института гуманитарного и социально-экономического

образования ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург.

ДУХАЕВА Лайла Джамилевна, директор МБОУ «Побединская средняя общеобразовательная школа», Чеченская Республика, г. Грозный.

ЖУРАВЛЕВА Ольга Николаевна, доктор педагогических наук, доцент, профессор, заведующий кафедрой социального образования ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования», г. Санкт-Петербург.

АНДРЕЕВСКАЯ Татьяна Павловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социального образования ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования», г. Санкт-Петербург.

АЛЕКСАНДРОВА Светлана Владимировна, старший преподаватель кафедры социального образования ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования», г. Санкт-Петербург.

Information about authors

ZHOLOVAN Stepan Vasilyevich, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Rector of Saint-Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, Saint-Petersburg.

ILYASOV Dinaf Fanilievich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

NAUMENKO Lyudmila Sergeevna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

KAZACHENOK Yulia Viktorovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Law and Humanities of South Ural Institute of Management and Economics, Chelyabinsk.

SHINGAEV Sergey Mikhailovich, Doctor of Psychological Sciences, Docent, Head of Psychology Department of Saint-Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, Saint-Petersburg.

MYLOVA Irina Borisovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Professor of the Department of Mathematical Education and Informatics of Saint-Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, Saint-Petersburg.

BOYARINOV Dmitry Anatolyevich, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor of Mathematics and Informatics of Smolensk State University, Smolensk.

IL'INA Anna Vladimirovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Head of the Center for Educational, Methodological and Scientific Support of Children Education with Special Educational Needs of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

MAKOVETSKAYA Julia Gennadyevna, Candidate of Historical Sciences, Docent, Head of the Laboratory for Scientific and Methodological Support of Gifted Children Education of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

KARABAEVA Svetlana Igorevna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Preschool and Primary General Education of Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk.

DEKKERT Dmitry Viktorovich, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Philosophy, Foreign Languages and Humanitarian Training of law enforcement officers of Tyumen Institute of Advanced Training of Employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Tyumen.

LOKTYUSHINA Elena Alexandrovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor of the English Language Department of Volgograd State Social and Pedagogical University, Volgograd.

SKORAEVA Elena Alekseevna, Senior Lecturer of Institute of Ural State University of Railway Transport, Yekaterinburg.

TARASYUK Olga Veniaminovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Style and Image Department of Russian State Professional and Pedagogical University, Yekaterinburg.

DUKHAJEVA Layla Dzhamiljevna, Director of Pobedinskoye village secondary school, Republic of Chechnya, Grozny.

ZHURAVLEVA Olga Nikolaevna, Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Professor, Head of the Department of Social Education of Saint-Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, Saint-Petersburg.

ANDREEVSKAYA Tatyana Pavlovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Social Education of Saint-Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, Saint-Petersburg.

ALEXANDROVA Svetlana Vladimirovna, Senior Lecturer of the Department of Social Education of Social Education of Saint-Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, 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 и. о. ректора Хохлова Александра Викторовича, действующего на основании Устава, с одной стороны и **автор научно-теоретического журнала «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров»** _____, именуемый(ая) в дальнейшем «**Лицензиар**», с другой стороны, именуемые в дальнейшем «**Сторона/Стороны**», заключили настоящий договор (далее – «**Договор**») о нижеследующем.

1. Предмет Договора

1.1. По настоящему Договору **Лицензиар** на безвозмездной основе предоставляет **Лицензиату право** использования предоставленных материалов (авторскую статью/статьи) для размещения и публикации в очередном сборнике научно-теоретического журнала «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» (а также размещать статью/статьи автора в сети интернет) на основе простой лицензии в обусловленных Договором пределах и на определенный Договором срок (настоящий Договор заключен на срок, равный сроку действия исключительных прав Лицензиара на статью. Договор вступает в силу с момента его подписания Сторонами). На основании п. 4 статьи 1235 Лицензионный договор имеет определенный срок своего действия, поэтому данным договором устанавливается срок действия лицензионного договора на 5 лет (после окончания данного срока договор автоматически пролонгируется вновь на 5 лет и так каждый раз, если стороны не уведомили об обратном, т. е. об окончании действия неисключительных прав на статью/статьи у автора – лицензиара, либо у издательства ГБУ ДПО ЧИППКРО – лицензиата) (временной срок в 5 лет продолжительности лицензионного договора выставлен в соответствии и не противоречии с п. 5 ст. 1233 ГК РФ «Распоряжение исключительным правом»).

Инициация на уведомление одной из сторон, между которыми заключен данный лицензионный договор, возлагается именно на ту сторону, у которой впервые (во 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:

И. о. ректора ГБУ ДПО ЧИППКРО

А. В. Хохлов / _____ /

Акт приема-передачи

по лицензионному договору № _____ от « ____ » _____ 201__ г.

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» (ГБУ ДПО ЧИППКРО), именуемое в дальнейшем «Лицензиат», в лице и. о. ректора Хохлова Александра Викторовича, действующего на основании Устава, с одной стороны и _____, именуемый(ая) в дальнейшем «Лицензиар», с другой стороны, вместе именуемые «Стороны», составили настоящий акт о нижеследующем:

1. Лицензиар безвозмездно предоставляет Лицензиату права на использование статьи

в соответствии с лицензионным договором № _____ от « ____ » _____ 201__ г.

2. Стороны претензий друг к другу не имеют.

Адреса, реквизиты и подписи сторон

Лицензиат:

Государственное бюджетное учреждение
дополнительного профессионального
образования «Челябинский институт
переподготовки и повышения квалификации
работников образования»
(ГБУ ДПО ЧИППКРО)

Юридический адрес: 454091, г. Челябинск,
ул. Красноармейская, д. 88

ОКПО 49128823, ОГРН 1037403859206
ИНН 7447041828, КПП 745301001

И. о. ректора

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:

_____ А. В. Хохлов