



НАУЧНОЕ
ОБЕСПЕЧЕНИЕ
СИСТЕМЫ
ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ
КАДРОВ

Научно-теоретический журнал
4 (41) / 2019

СОДЕРЖАНИЕ

Научные сообщения

- Мансурова С. Е., Расташанская Т. В., Табаровская К. А.** О разработке программ повышения квалификации для работников образования с учетом профессиональных стандартов5
- Волобуева Т. Б.** Научно-педагогический кластер непрерывного профессионального образования педагогических кадров 17
- Плотникова А. Л.** Исследование предпочтений взрослых обучающихся в выборе форм образовательной деятельности в онлайн-среде 24

Гипотезы, дискуссии, размышления

- Коробейникова Е. Ю.** Компетентностный подход в организации курсов повышения квалификации для преподавателей детских школ искусств 35
- Яковлева Г. В., Сваталова Т. А.** Неформальное повышение квалификации как условие научно-методического сопровождения педагогов-лидеров дошкольного образования 43
- Кийкова Н. Ю., Конева О. Б., Уварова О. Н.** Развитие профессиональных компетенций педагогических работников образовательных организаций в сфере интегрированного (инклюзивного) образования 52
- Бояринов Д. А.** Формирование цифровой грамотности лиц предпенсионного и пенсионного возраста в условиях непрерывного образования 65
- Ванданова Э. Л.** Межкультурная компетентность педагогов как ресурс социокультурной модернизации образования 78
- Коликова Е. Г., Шибкова Д. З.** Подготовка учителей биологии и технологии к реализации межпредметных связей в интегративном курсе внеурочной деятельности 90

Исследования молодых ученых

- Красницкая Е. С.** Психолого-педагогический подход к проблеме личностного развития педагогов в системе повышения квалификации 98

Современная школа

- Ильина А. В., Коптелов А. В., Машуков А. В., Обоскалов А. Г., Солодкова М. И.** Подготовка муниципальных команд к реализации мероприятий по повышению качества образования в школах с низкими результатами обучения и школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях 109
- Сведения об авторах** 121
- Правила оформления статей** для публикации в научно-теоретическом журнале «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» 125

Главный редактор

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

Зам. главного редактора

К. С. Буров, канд. пед. наук, доцент

Редакционный совет:

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

Редакционная коллегия:

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

Редакционно-издательская группа:

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

Адрес редакции, издательства, типографии:

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

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

Свидетельство о регистрации

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

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

Подписано в печать 27.12.2019

Дата выхода в свет: 03.02.2020

Формат 60×84 1/8. Усл. печ. л. 14,88
Тираж 150 экз. Заказ № 121

Учредитель:

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



SCIENTIFIC
SUPPORT
OF A SYSTEM
OF ADVANCED
TRAINING

Scientific and theoretical journal
4 (41) / 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. 4 (41) 2019

CONTENTS

Scientific reports

Mansurova S. E., Rastashanskaya T. V., Tabarovskaya K. A. The development of advanced training programs for educators with regard to professional standards 5

Volobueva T. B. Scientific and pedagogical cluster of continuous professional education of teachers 17

Plotnikova A. L. Study of the preferences of adult students in the choice of forms of educational activity in the online environment 24

Hypotheses, discussion, reflection

Korobeynikova E. Y. Competency-based approach to organizing continuing education courses for teachers of children's art schools 35

Yakovleva G. V., Svatolova T. A. Informal advanced training as a condition of scientific and methodological support for teachers-leaders of preschool education 43

Kiykova N. Yu., Koneva O. B., Uvarova O. N. Development of professional competences of teachers of educational organizations in the field of integrated (inclusive) education 52

Boyarinov D. A. Formation of digital literacy for elderly adults in the context of lifelong education 65

Vandanova E. L. Intercultural competence of teachers as a resource of sociocultural modernization of education 78

Kolikova E. G., Shibkova D. Z. Training of teachers' biology and handicraft to implement inter-subject links in integrative extracurricular activity course 90

Young researchers

Krasnitskaya E. S. Psychological and pedagogical approach to the problem of personal development of teachers in the advanced training system 98

Modern school

Il'ina A. V., Koptelov A. V., Mashukov A. V., Oboskalov A. G., Solodkova M. I. Preparation of municipal teams to the implementation of measures to improve the quality of education in schools with low educational results and schools operating in adverse social conditions 109

Information about the authors 121

Requirements to Text Format for Publication in the Scientific and Theoretical Journal "Scientific Support of a System of Advanced Training" 125

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: 12/27/2019

Release date: 02/03/2020

Founder:

"The Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement

of Professional Skill of Educators"

454091, Chelyabinsk, Krasnoarmeyskaya st, 88

Научные сообщения

УДК 378.091.398

О разработке программ повышения квалификации для работников образования с учетом профессиональных стандартов

С. Е. Мансурова

<https://orcid.org/0000-0001-7478-8492>
savetaef@yandex.ru

Т. В. Расташанская

<https://orcid.org/0000-0001-7846-0662>
rastashanskayatv@mcko.ru

К. А. Табаровская

<https://orcid.org/0000-0002-1807-517X>
tabarovskayaka@mcko.ru

The development of advanced training programs for educators with regard to professional standards

S. E. Mansurova

T. V. Rastashanskaya

K. A. Tabarovskaya

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. Задача обеспечения непрерывного профессионального роста педагогов, поставленная федеральным проектом «Учитель будущего» национального проекта «Образование», не может быть решена без обновления дополнительного профессионального образования. Одной из проблем, требующих своего решения, является проблема пересмотра подходов к программам повышения квалификации, возникающая в связи с введением профессиональных стандартов для работников образования. Профессиональные стандарты актуализируют задачу совершенствования трудовых функций педагогов при их обучении по программам повышения квалификации. **Цель ис-**

следования. Обоснование подходов к разработке программ повышения квалификации для работников образования с учетом профессиональных стандартов. **Методология (материалы и методы).** В исследовании были использованы следующие методы: изучение и анализ нормативных документов, программ высшего образования по направлению подготовки «Педагогическое образование», программ повышения квалификации для педагогических работников, исследований по сходной тематике, педагогический эксперимент по апробации алгоритма разработки и экспертизы дополнительных профессиональных программ повышения квалификации для педагогических работников. **Результаты.** В статье рассматриваются новые подходы к разработке дополнительных

профессиональных программ повышения квалификации для работников образования. Традиционно ориентиром направленности программ повышения квалификации было содержание профессиональных компетенций, которые были описаны во ФГОС ВО и представляли единый перечень по каждому направлению подготовки все зависимости от специализации. В настоящее время из действующих ФГОС 3++ единый перечень этих компетенций изъят. Переход на профессиональные стандарты, которые выдвигают требования работодателя к квалификации работника, инициирует решение проблемы целеполагания при разработке программ повышения квалификации через обращение к ведущему понятию профессиональных стандартов – трудовые функции. Выполнение трудовых функций подразумевают наличие у работника определенных профессиональных компетенций, т. е. определенных умений и знаний, а также готовность их применять. Таким образом, проектирование дополнительных профессиональных программ повышения квалификации должно быть основано на методологии квалификационного и компетентностного подходов. В статье представлен пошаговый алгоритм разработки программ повышения квалификации для работников образования, в том числе проектирование целей и планируемых результатов на основе понятий профессиональных стандартов – трудовые функции, трудовые действия. Кроме того, представлен алгоритм экспертизы дополнительных профессиональных программ как гаранта их качества. Все алгоритмы апробированы и могут использоваться в системе повышения квалификации педагогических работников.

Abstract

The problem of research and justification of its relevance. The task of ensuring the continuous professional development of teachers set by the federal project “Teacher of the Future” of the national project “Education” cannot be achieved without the renewal of additional professional education. One of the challenges that need to be addressed is the problem of redefining the approach to professional development programs arising from the introduction of professional standards for educators. Professional standards actualize the task of improving the labor functions of teachers in their training programs for ad-

vanced training. **The goal of research.** Substantiation of approaches to the development of professional development programs for educators, taking into account professional standards. **Methodology.** The study used the following methods: the study and analysis of normative documents, higher education programs in the direction of training “Pedagogical education”, professional development programs for teachers, research on similar topics, pedagogical experiment on testing the algorithm for the development and examination of additional professional training programs for teachers. **Results.** The article discusses new approaches to the development of additional professional training programs for educators. Traditionally, the focus of professional development programs was the content of professional competencies, which were described in the Federal state educational standards of higher education and represented a single list for each area of training, depending on the specialization. Currently, a single list of these competencies has been removed from renewed document. The transition to professional standards, which put forward the employer's requirements for the employee's qualification, initiates the solution of the problem of goal-setting in the development of professional development programs by addressing the leading notion of professional standards – labor functions. Performance of labor functions implies the presence of certain professional competencies, i.e. certain skills and knowledge, as well as the willingness to apply them. Thus, the design of additional professional development programs should be based on the methodology of qualification and competence approaches. The article presents a step-by-step algorithm for developing professional development programs for education workers, including-designing goals and planned results based on the concepts of professional standards-labor functions, labor actions. In addition, the algorithm of examination of additional professional programs as a guarantee of their quality is presented. All algorithms have been tested and can be used in the system of professional development of teachers.

Ключевые слова: педагог, программы повышения квалификации, профессиональные компетенции, профессиональный стандарт, трудовые действия, трудовые функции, экспертиза.

Keywords: *teacher, additional professional training programs, professional competence, professional standard, labor actions, labor functions, expertise.*

Введение

Актуальность данного исследования обусловлена амбициозными задачами федерального проекта «Учитель будущего» национального проекта «Образование»: обеспечение непрерывного роста профессиональных компетенций педагогов, создание условий для построения индивидуальных траекторий повышения квалификации, профессионального развития педагогов в соответствии с требованиями профессиональных стандартов. Для работников образования утверждены и введены следующие профессиональные стандарты: «Педагог», «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», «Педагог-психолог», «Специалист в области воспитания», «Педагог дополнительного образования детей и взрослых», «Специалист, участвующий в организации деятельности детского коллектива (вожатый)». В контексте поставленных задач выявляются проблемные вопросы, требующие своего разрешения. Как применять требования профессиональных стандартов при разработке дополнительных профессиональных программ? Как согласовывать квалификационный подход профессиональных стандартов и компетентностный подход ФГОС ВО? Как сочетать требования работодателя к квалификации с компетенциями слушателей? Как обеспечить качество дополнительных профессиональных программ, адресованных педагогическим работникам?

Сказанное выше позволяет заключить, что обращение к профессиональным стандартам при разработке дополнительных профессиональных программ становится востребованным системой повышения квалификации и актуализирует проблему обновления подходов к разработке дополнительных профессиональных программ для работников образования.

Цель исследования. Обоснование подходов к разработке программ повышения квалификации для работников образования с учетом профессиональных стандартов.

Методологические основы исследования. Основу исследования составляют основные по-

ложения андрагогики, компетентностного и квалификационного подходов, теории учебной деятельности. Данную методологическую направленность имеют нормативные документы, которые выдвигают новые требования к профессиональной деятельности педагога.

Для достижения цели исследования применялись теоретические и эмпирические методы. Теоретические методы: изучение и анализ нормативных документов, программ высшего образования по направлению подготовки «Педагогическое образование», базы дополнительных профессиональных программ повышения квалификации для педагогических работников, исследований по сходной тематике. Эмпирический метод: педагогический эксперимент по апробации алгоритма разработки и экспертизы дополнительных профессиональных программ повышения квалификации для педагогических работников.

Обзор литературы. Современный этап развития дополнительного профессионального образования (ДПО) в России имеет свою специфику, которая описана во многих работах. Обобщение отечественных и зарубежных научных исследований в области теории и практики ДПО, приоритеты развития системы ДПО в современной социально-экономической ситуации, влияния мировых интеграционных процессов рассмотрены С. Б. Серяковой, В. В. Кравченко [1], Ю. С. Тюнниковой, М. А. Мазниченко [2]. Проблемные аспекты проектирования ДПО в связи с изменившейся нормативно-правовой базой – введением в действие профессиональных стандартов, особенности их применения как инструмента на рынке труда в России и европейских странах, внедрение в образовательных организациях дополнительного профессионального образования анализируют Е. Ю. Есенина [3], О. А. Павлова [4], Е. В. Баланцев [5]. В ряде изданий представлен региональный опыт проектирования дополнительных профессиональных программ с учетом требований профессиональных стандартов [6; 7; 8].

Результаты и их описание

Ведущие нормативные документы в области дополнительного профессионального образования – Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», статья 76, приказ Минобрнауки России № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления

образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» от 1 июля 2013 г., письмо Минобрнауки РФ от 27.12.2017 № 08-2739 «О модернизации системы дополнительного педагогического образования в Российской Федерации», профессиональные стандарты.

Нормативным требованием к результатам обучения по всем программам профессионального образования – основным и дополнительным – является формирование и (или) совершенствование компетенций, необходимых для профессиональной деятельности. Понятие «компетенция» (в словосочетаниях культурная, универсальная, общепрофессиональная, профессиональная, специальная) является термином ФГОС профессионального образования и применяется в качестве требования к результатам обучения и ключевой характеристики выпускника.

До 1 января 2019 г. при разработке программ повышения квалификации для работников образования можно было не обращаться к профессиональным стандартам, поскольку действующие ФГОС высшего педагогического образования содержали реестр профессиональных компетенций, который служил основанием для целеполагания при разработке программ повышения квалификации. Нормативным требованием к структуре программ является наличие «перечня профессиональных компетенций, качественное изменение которых осуществляется в результате обучения»¹.

С 1 января 2019 г. введены в действие ФГОС ВО 3++, в которых требования к результатам обучения выражены через универсальные и общепрофессиональные компетенции. Согласно ФЗ «Об образовании», ст. 11.7, профессиональные (специальные) компетенции определяются самостоятельно каждой образовательной организацией профессионального образования на основании профессиональных стан-

¹ Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 1 июля 2013 г. N 499 г. Москва «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам». URL: <https://base.garant.ru/70440506/> (дата обращения: 11.06.2019).

дартов, соответствующих профессиональной деятельности обучающегося².

В настоящее время Примерные основные образовательные программы высшего образования по направлениям подготовки 44.00.00 «Образование и педагогические науки» проходят экспертизу в ФУМО. Информация об этом представлена на сайте Совета по непрерывному педагогическому образованию, Координационного совета по высшему педагогическому образованию и Федерального учебно-методического объединения в системе высшего образования. Представим перечень профессиональных компетенций по направлению подготовки «Педагогическое образование» некоторых примерных основных образовательных программ высшего образования, доступных по открытым источникам (см. табл. 1).

Как видно из таблицы, заявленные разными вузами профессиональные компетенции различаются и по содержанию, и по количеству. Но как в данной ситуации быть разработчикам дополнительных профессиональных программ повышения квалификации? На какие профессиональные компетенции при разработке программ ориентироваться? ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ст. 76, п. 9 говорит, что «...содержание дополнительных профессиональных программ должно учитывать профессиональные стандарты», а постановление Правительства РФ от 22 января 2013 г. № 23 «О Правилах разработки и утверждения профессиональных стандартов» акцентирует, что профессиональные стандарты являются ведущим основанием для разработки любых профессиональных образовательных программ³. Подходы к учету профессиональных стандартов при разработке дополнительных профессиональных программ показаны в методических

² Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. URL: <http://base.garant.ru/70291362/>; Списки примерных основных образовательных программ высшего педагогического образования. URL: <https://www.fumoped.ru/kopiya-primernye-oop>.

³ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. URL: <http://base.garant.ru/70291362/>; Постановление Правительства РФ от 22 января 2013 г. № 23 «О Правилах разработки и утверждения профессиональных стандартов». URL: <https://base.garant.ru/70304190>.

рекомендациях, опубликованных в 2015 г.⁴, однако на практике эти подходы оказались малоприменимы.

Профессиональные стандарты написаны на основе квалификационного, а не компетентностного подхода, поэтому понятие «компетенций» в них отсутствует. Вместе с тем анализ ведущего понятия профессиональных стандартов – трудовые функции – позволяет заключить, что это понятие логически связано с понятием «профессиональные компетенции»: выполнение *трудовых функций* подразумевает наличие у работника определенных *профессиональных компетенций*, т. е. определенных умений и знаний, а также готовность их применять.

Профессиональный стандарт раскрывает содержание профессиональной деятельности, определяет основные требования к *квалификации* работника, т. е. «уровню его знаний, умений, навыков и компетенций, характеризующих подготовленность к выполнению определенного вида профессиональной деятельности».

При сопоставлении понятий профессионального стандарта можно выявить, что наиболее общим является понятие «Вид профессиональной деятельности (ВПД)». Это совокупность обобщенных трудовых функций, которые соотносятся с уровнями квалификации. Сегодня в национальной системе квалификаций выделяют 9 уровней согласно следующим критериям: широта полномочий, сложность деятельности, наукоемкость деятельности. В функциональной карте вида профессиональной деятельности профстандарта «Педагог» названы два уровня квалификации педагогических работников общего образования: 5 уровень квалификации для воспитателей, 6 уровень квалификации для учителей⁵.

⁴ Методические рекомендации по разработке основных профессиональных образовательных программ и дополнительных профессиональных программ с учетом соответствующих профессиональных стандартов (утв. Минобрнауки России 22.01.2015 № ДЛ-1/05вн). URL: https://isu.ru/ru/about/license/docs/_1_05vn.pdf.

⁵ Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта „Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)“». URL: <https://base.garant.ru/70535556/>.

Обобщенные трудовые функции объединяют связанные между собой *трудовые функции*, являющиеся в свою очередь системой *трудовых действий*. *Трудовые действия* представляют собой процесс взаимодействия работника с предметом труда. В конечном счете именно трудовые действия и совершают работники на своем рабочем месте на основе имеющихся у них знаний и умений. Соответственно, оценка квалификации – это оценка эффективности выполнения трудовых функций через выполняемые трудовые действия.

Проектирование дополнительных профессиональных программ повышения квалификации основано на методологии *компетентностного* подхода, который задает направленность на совершенствование/формирование профессиональных компетенций работника (педагога), получение им совокупности знаний и умений, обеспечивающих выполнение определенных трудовых действий в рамках определенных трудовых функций.

Компетентностный подход в программах повышения квалификации проявляется следующим образом:

– все программы должны быть направлены не на процесс, а на результат “learning outcomes”: совершенствование/формирование профессиональных компетенций (ПК) педагога;

– содержание программы и процесс обучения выступают условием формирования профессиональных компетенций; в ходе интерактивного, практико-ориентированного обучения педагог должен приобрести умения и разносторонний опыт, необходимые для профессиональной деятельности;

– оценочные средства – это инструмент измерения результатов обучения; измеряемый результат – планируемые знания и умения, применимые в профессиональной деятельности для осуществления трудовых функций.

Технология проектирования программ повышения квалификации включает ряд необходимых шагов, которые заданы структурой программы. Представим алгоритм разработки программы. Данный алгоритм апробируется в Московском центре развития кадрового потенциала образования (до февраля 2018 г. – Московском институте открытого

образования) на протяжении четырех последних лет.

За это время было разработано более тысячи программ повышения квалификации в г. Москве. Опыт разработки был признан положительным и распространен на регионы РФ [9; 10].

Шаг 1. Определение темы программы.

Тема программы должна быть актуальна и востребована слушателями.

Тему программы необходимо соотнести с направлениями профессионального развития, трудовыми функциями педагога. Ориентиром для определения темы могут выступать профессиональные стандарты, соответствующие категории слушателей.

Шаг 2. Определение цели программы.

Цель – стратегический результат. Цель должна быть конкретна (то есть прямо соотносится с темой), измерима и достижима (через планируемые результаты обучения), соотносится с конкретным сроком обучения по программе.

Цель программы может быть сформулирована на основании профессиональных стандартов следующим образом: «Программа повышения квалификации направлена на совершенствование и (или) получение новой профессиональной компетенции в области (*указать тему программы*) для выполнения трудовой функции (*указать*) согласно профессиональному стандарту (*указать*)».

Пример формулировки цели для программы «Организация учебной деятельности по исследованию физического здоровья на уроках биологии».

Цель: совершенствование/формирование профессиональных компетенций учителей

биологии в области организация учебной деятельности по исследованию физического здоровья школьников в ходе самопознания для выполнения трудовой функции «Педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования» согласно профессиональному стандарту «Педагог».

Шаг 3. Определение планируемых результатов обучения.

Планируемые результаты обучения – важнейший компонент программы. В планируемых результатах воплощается и конкретизируется цель программы. Планируемые результаты обучения представляют собой описание требований к трудовой деятельности, в контексте которых осуществляется диагностика образовательных результатов. Достижение планируемых результатов обучения – главная задача программы. Планируемые результаты формулируются через взаимосвязанные знания и умения, которые являются показателями компетенций, обеспечивающих выполнение определенной трудовой функции. Ориентиром для определения планируемых результатов обучения выступают трудовые действия, а также операционализированные знания и умения, соответствующие определенной трудовой функции.

Объем, содержание, формы учебной работы по программе, формы аттестации и оценочные материалы должны обеспечивать достижение планируемых результатов обучения. Пример проектирования планируемых результатов обучения приведен в таблице 2.

Таблица 1

Профессиональные компетенции в области педагогической деятельности

№ ПК	МПГУ, бакалавриат	ТГПУ, бакалавриат	РПГУ им. Герцена, бакалаврат
ПК-1	«способен реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях»	«готовность реализовывать образовательные программы по предметам в соответствии с требованиями образовательных стандартов»	«способен осуществлять обучение учебному предмету на основе использования предметных методик и применения современных образовательных технологий»
ПК-2	«готов применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обес-	«способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики»	«способен осуществлять педагогическую поддержку и сопровождение обучающихся в процессе достижения мета-

№ ПК	МПУ, бакалавриат	ТГПУ, бакалавриат	РПУ им. Герцена, бакалаврат
	печения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения»		предметных, предметных и личностных результатов»
ПК-3	«способен применять современные методы диагностирования достижений, обучающихся и воспитанников, осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии»	«способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития, обучающихся в учебной и внеучебной деятельности»	«способен применять предметные знания при реализации образовательного процесса»
ПК-4	«способен использовать возможности образовательной среды, в том числе информационной, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса»	«способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемых предметов»	«способен организовывать деятельность обучающихся, направленную на развитие интереса к учебному предмету в рамках урочной и внеурочной деятельности»
ПК-5	«готов включаться во взаимодействие с родителями, коллегами, социальными партнерами, заинтересованными в обеспечении качества учебно-воспитательного процесса»	«способность осуществлять педагогическое сопровождение социализации и профессионального самоопределения обучающихся»	«способен участвовать в проектировании предметной среды образовательной программы»
ПК-6	«способен организовывать сотрудничество обучающихся и воспитанников»	«готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса»	
ПК-7	«готов к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе и внеурочной деятельности»	«способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать их активность, инициативность и самостоятельность, развивать творческие способности»	

Таблица 2

**Проектирование планируемых результатов обучения для программы
«Организация учебной деятельности по исследованию физического здоровья
на уроках биологии»**

Позиции профессионального стандарта «Педагог» для планирования результатов обучения		Искомые планируемые результаты обучения по данной программе
трудовое действие	планирование и проведение учебных занятий	
Необходимые знания	«Основные закономерности возрастного развития, стадии и кризисы развития, социализация личности, индикаторы индивидуальных особенностей траекторий жизни, их возможные девиации, а также основы их психодиагностики». «Основы методики преподавания, основные принципы деятельностного подхода, виды и приемы современных педагогических технологий»	Анатомо-физиологические и психологические особенности подросткового возраста. Методики организации исследования физического здоровья
Необходимые умения	«Владеть формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий: проектная деятельность, лабораторные эксперименты, полевая практика и т. п.»	Организовывать познавательную деятельность школьников по исследованию собственного физического здоровья

Шаг 4. Определение категории слушателей

Согласно нормативным требованиям, программа повышения квалификации адресована слушателям определенной квалификации, выполняющим сходные трудовые действия. Основание для определения категории слушателей – занимаемая должность.

Шаг 5. Определение содержания программы

Содержание включает два раздела: учебный (тематический) план, учебная программа.

Содержание программы должно доказательно отражать возможность достижения слушателями планируемых результатов обучения.

Учебный (тематический) план включает перечень, трудоемкость, последовательность разделов (модулей), конкретных тем, виды учебных занятий (аудиторные, внеаудиторные), формы аттестации.

В учебной программе представлено развернутое содержание каждой темы, виды учебных занятий, учебных работ, срок их освоения. Содержание учебной программы должно отражать все планируемые результаты обучения. Содержание тем программы должно быть логически взаимосвязано (в выделенных модулях, разделах).

Согласно нормативной базе ДПО, виды учебных занятий и учебных работ для программ повышения квалификации: «лекции, практические и семинарские занятия, лабораторные работы, круглые столы, мастер-классы, мастерские, деловые игры, ролевые игры, тренинги, семинары по обмену опытом, выездные занятия, консультации, выполнение аттестационной, дипломной, проектной работы и другие виды учебных занятий и учебных работ, определенные учебным планом».

Рекомендуется во всех темах рабочей программы указывать конкретные знания, умения (планируемые результаты обучения), которые формируются при ее изучении.

Шаг 6. Определение формы обучения и срока освоения программы

Срок освоения программы должен обеспечить возможность достижения планируемых результатов обучения. Возможные формы обучения по программе: очная (не менее 50% часов на аудиторную работу), очно-заочная (не менее 20% часов на аудиторную работу), заочная (часы на аудиторную работу не предусмотрены). Любая форма обучения может быть реализована

на или в традиционном формате, или полностью (частично) с применением дистанционных образовательных технологий, электронного, сетевого обучения. Согласно нормативным документам, «минимально допустимый срок освоения программы повышения квалификации – 16 часов. Трудоемкость программы указывается в часах и включает время, отводимое на все виды работ, включая итоговую аттестацию».

Шаг 7. Определение форм аттестации и средств оценки результатов обучения по программе

С целью установления образовательного прироста при обучении по программам повышения квалификации рекомендуется осуществлять входной и выходной контроль.

Формы текущего и промежуточного контроля, итоговой аттестации (тестирование, устный опрос, зачет, практическая работа и др.), а также оценочные материалы должны быть нацелены на проверку достижения планируемых результатов обучения и максимально отражать применение содержания обучения в профессиональной деятельности. В значительной степени они должны быть ориентированы на выполнение практико-применимых методических разработок (проектов).

Шаг 8. Определение организационно-педагогических условий реализации программы

В программах приводится перечень современных и доступных источников, поддерживающих процесс обучения: минимально достаточный список литературы, нормативно-правовые акты, интернет-ресурсы.

Материально-технические условия реализации программы включают перечень необходимых технических средств обучения, используемых в учебном процессе.

Как определить, насколько разработанная программа повышения квалификации отвечает требованиям качества? Каковы эти требования, кто определяет, насколько программа им соответствует? На эти вопросы дает ответ экспертное критериальное оценивание. Так же, как и алгоритм разработки программ, технология экспертного оценивания была апробирована на протяжении последних лет в Москве и распространена на регионы [9; 10].

Критерии экспертизы разбиты на четыре логических раздела.

Работая с критериями раздела «Характеристика программы», эксперт оценивает, насколько цель программы соответствует ее теме, направлена ли программа на обеспечение выполнения трудовой функции работника образования, насколько учтены трудовые действия, необходимые знания и умения при планировании результатов обучения, верно ли определена категория слушателей, обеспечивает ли трудоемкость обучения достижение планируемых результатов.

Критерии раздела «Содержание программы» нацеливают эксперта на оценку того, насколько содержание соответствует теме программы, а учебная программа соответствует учебному плану, позволяют ли предусмотренные формы и виды учебной деятельности обеспечить достижение планируемых результатов обучения, носят ли интерактивные, практико-ориентированные методы обучения приоритетный характер.

Раздел «Формы аттестации и оценочные материалы» включает критерии, по которым эксперт оценивает, насколько доказательно формы и содержание оценочных материалов промежуточной и итоговой аттестации позволяют диагностировать достижение планируемых результатов обучения, а также планируется ли в ходе обучения создание образовательного продукта, применимого в профессиональной деятельности. И наконец, на основании критериев раздела «Организационно-педагогические условия реализации программы» эксперт анализирует программу по качеству ее учебно-методического и информационного обеспечения (насколько оно связано с содержанием программы, современна ли рекомендованная литература, доступны ли ссылки на интернет источники), а также соответствие материально-технических условий возможности качественного реализации программы. Критерии экспертного оценивания отражены в технологической карте. Основные методы, применяемые при экспертном оценивании, – сопоставление и анализ структурно-логических связей компонентов программы. Экспертная деятельность по программам повышения квалификации представляет собой механизм обратной связи, регулятор разработки грамотных, современных, востребованных программ. Вот, к примеру, какие проблемы программ она позволяет снять:

несоответствие цели и темы программы, темы и содержания, невозможность сформировать планируемые результаты обучения с помощью предусмотренного содержания программы, форм и видов учебной деятельности, невозможность проверить планируемые результаты обучения с помощью представленных оценочных материалов, отсутствие в программе практики создания образовательного продукта, применимого в профессиональной деятельности и другие. Результаты экспертной деятельности зависят от квалификации и личностных качеств эксперта. Кто такой идеальный эксперт? Он порядочен, критичен, корректен и принципиален. Он профессионально подготовлен: знает нормативно-правовую базу образования, актуальную педагогическую реальность, современные подходы, тенденции и инновации в образовании. Он имеет опыт работы в сфере образования, опыт проведения научных исследований, экспертный опыт.

Обсуждение

Профессиональные стандарты – это ведущий механизм, который обеспечивает согласование требований к квалификациям рынка труда педагогических работников и сферы профессионального образования, формирующей (совершенствующей) профессиональные компетенции педагогов. Результаты исследования позволяют сказать, что понятия квалификационного подхода (трудовые функции, трудовые действия) и компетентностного подхода (профессиональные компетенции) взаимодополняют друг друга и проявляются в своем единстве при разработке дополнительных профессиональных программ. В свою очередь качество дополнительных профессиональных программ повышения квалификации для работников образования может быть обеспечено только в том случае, если профессиональные стандарты выступают отправной точкой при их разработке.

Заключение

Профессиональные стандарты, которые начинают занимать определяющие позиции в трудовой и образовательной сферах, актуализируют пересмотр подходов к разработке программ повышения квалификации. Направленность программ на совершенствование профессиональных компетенций, согласно нормативным документам, остается целеполаганием при

их разработке, но проектирование планируемых результатов обучения осуществляется в соответствии с квалификационным подходом профессиональных стандартов, которые требуют учета содержания трудовых функций и трудовых действий работника.

В целом проектирование планируемых результатов обучения осуществляется согласно следующей иерархии: требования профессиональных стандартов, требования к результатам обучения профессионального образования, требования к результатам обучения по дополнительным профессиональным программам.

В статье предложен алгоритм разработки дополнительных профессиональных программ, который включает восемь шагов: определение темы программы (шаг 1), определение цели программы (шаг 2), определение планируемых результатов обучения (шаг 3), определение категории слушателей (шаг 4), определение содержания программы (шаг 5), определение формы обучения и срока освоения программы (шаг 6), определение форм аттестации и средств оценки результатов обучения (шаг 7), определение организационно-педагогических условий реализации программы (шаг 8). Представленный алгоритм критериальной экспертизы дополнительных профессиональных программ рассмотрен как механизм обратной связи и гарант их качества. Все алгоритмы учитывают требования профессиональных стандартов работников образования, они апробированы и могут использоваться в системе повышения квалификации.

Библиографический список:

1. Серякова, С. Б. Дополнительное профессиональное образование в России и странах Западной Европы. Сопоставительный анализ / С. Б. Серякова, В. В. Кравченко. – Москва : Прометей, 2016. – 164 с. – Текст : непосредственный.
2. Тюнников, Ю. С. Развитие системы дополнительного профессионального образования: современные вызовы, теория, практика : монография / Ю. С. Тюнников, М. А. Мазниченко. – 2-е изд., стер. – Москва : ФЛИНТА, 2014. – 193 с. – Текст : непосредственный.
3. Есенина, Е. Ю. Внедрение профессиональных стандартов и мировой опыт / Е. Ю. Есенина. –

Текст : непосредственный // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. – 2013. – № 1. – С. 6–8.

4. Павлова, О. А. Применение профессиональных стандартов: проблемные аспекты / О. А. Павлова. – Текст : непосредственный // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. – 2015. – № 1. – С. 33–36.

5. Баланцев, Е. В. Вопросы применения профессиональных стандартов / Е. В. Баланцев. – Текст : непосредственный // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. – 2017. – № 6. – С. 6–9.

6. Методика разработки модулей программ дополнительного профессионального образования для формирования компетенций, обеспечивающих трудовые функции, заявленные в профессиональных стандартах / под общ. ред. В. В. Федотовой. – Екатеринбург : УрФУ, 2015. – 74 с. – Текст : непосредственный.

7. Использование профессиональных стандартов в образовательном процессе : учебно-методическое пособие / сост.: Е. Н. Летагина, С. В. Едемская. – Нижний Новгород : Нижегородский госуниверситет, 2015. – 56 с. – Текст : непосредственный.

8. Чекулина, Т. А. Некоторые особенности применения профессиональных стандартов в образовательных учреждениях / Т. А. Чекулина, С. В. Деминова, Н. А. Сучкова. – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 4. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=27875> (дата обращения: 19.09.2019).

9. Обеспечение качества дополнительного профессионального образования: некоторые аспекты институционального и регионального подходов / Т. Н. Данилова. – Москва : МИОО, 2015. – 192 с. – Текст : непосредственный.

10. Рекомендации по обеспечению качества дополнительных профессиональных программ : учебно-методическое пособие / В. В. Лебедев. – Москва : МИОО, 2016. – 78 с. – Текст : непосредственный.

References:

1. Seryakova S. B., Kravchenko V. V. *Additional professional education in Russia and Western Europe. Comparative analysis* [Dopolnitel'noe pro-

fessional'noe obrazovanie v Rossii i stranah Zapadnoj Evropy. Sopostavitel'nyj analiz], Moscow, 2016. 164 p.

2. Tyunnikov Yu. S., Maznichenko M. A. *Development of the system of continuing professional education: modern challenges, theory, practice: monograph* [Razvitie sistemy dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya: sovremennye vyzovy, teoriya, praktika: monografiya], 2014. 193 p.

3. Yesenin E. Yu. *Implementation of professional standards and international experience*. [Vnedrenie professional'nyh standartov i mirovoj opyt], Additional professional education in the country and the world, 2013, No. 1, pp. 6–8.

4. Pavlova O. A. *The use of professional standards: problematic aspects* [Primenenie professional'nyh standartov: problemnye aspekty], Additional professional education in the country and the world, 2015, No. 1, pp. 33–36.

5. Balantsev E. V. *Issues of applying professional standards* [Voprosy primeneniya professional'nyh standartov], Additional professional education in the country and the world, 2017, No. 6, pp. 6–9.

6. *Methodology for the development of modules of continuing education programs for the formation of competencies that provide labor functions declared in professional standards* [Metodika razrabotki modulej programm dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya dlya formirovaniya kompetencij, obespechivayushchih trudovye funkicii, zavavlennye v professional'nyh standartah], Ed. by V. V. Fedotova, Yekaterinburg, 2015. 74 p.

7. *Use of professional standards in the educational process. Educational and methodical manual* [Ispol'zovanie professional'nyh standartov v obrazovatel'nom processe. Uchebno-metodicheskoe posobie], Ed. by E. N. Letiagina, S. V. Edemskaya. Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod State University, 2015. 56 p.

8. Chekulina T. A., Deminova S. V., Suchkova N. A. *Some features of the application of professional standards in educational institutions* [Nekotorye osobennosti primeneniya professional'nyh standartov v obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah], Modern problems of science and education, 2018, No. 4. Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=27875> (accessed date: 09/19/2019).

9. Danilova T. N. *Quality assurance of additional vocational education: some aspects of institutional and regional approaches* [Obespechenie kachestva dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya: nekotorye aspekty institucional'nogo i regional'nogo podhodov], Moscow, 2015. 192 p.

10. Lebedev V. V. *Recommendations for quality assurance of additional professional programs: educational and methodical manual* [Rekomendacii po obespecheniyu kachestva dopolnitel'nyh professional'nyh programm: uchebno-metodicheskoe posobie)], Moscow, 2016. 78 p.

УДК 378.091.398

Научно-педагогический кластер непрерывного профессионального образования педагогических кадров

Т. Б. Волобуева

<https://orcid.org/0000-0001-6809-8962>

iponayka@yandex.ru

Scientific and pedagogical cluster of continuous professional education of teachers

T. B. Volobueva

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. В данной статье актуализируется проблема кластерного подхода в образовании. *Целью исследования* является обоснование использования научно-педагогического кластера в дополнительном профессиональном обучении педагогов. Анализируются различные подходы к определению кластера. Обосновывается модель научно-педагогического кластера непрерывного образования. Обозначены возможности кластерного взаимодействия. Формируется **методология** – алгоритм моделирования работы кластера. Выделены и охарактеризованы его ключевые акценты: партнерство ученых, методистов, преподавателей, учителей и школьников; привлечение педагогов к научно-исследовательской, экспериментальной деятельности; обучение учащихся через исследования. Конструируется процесс подготовки учителей к прикладным научным исследованиям.

Выделены его организационные условия. Аргументированы четыре взаимосвязанных этапа обучения. Анализируются мотивы, затруднения педагогов в процессе научно-исследовательской работы. Выявлены благоприятствующие исследовательской деятельности факторы. Обозначены показатели готовности педагогов к экспериментальной работе. По **результатам** наблюдений, изучения состояния преподавания учебных предметов, анализа данных анкетирования оценивается результативность работы научно-педагогического кластера.

Abstract

*This article actualises the problem of the cluster approach in education. The goal of research is to substantiate the use of scientific and pedagogical cluster in additional professional training of teachers. Different approaches to the cluster definition are analyzed. The model of scientific and pedagogical cluster of continuous education is substantiated. The possibilities of cluster interaction are indicated. The methodology – the algorithm for modeling the cluster is formed. Its key accents: partnership of scientists, methodologists, teachers, teachers and pupils; involvement of teachers in research, experimental activity; training of pupils through researches, are allocated and characterized. The process of training teachers for applied research is designed. Its organizational conditions are highlighted. Four interrelated stages of training are reasoned. Motives, difficulties of teachers in the process of research work are analyzed. Factors, that favor research activities, are identified. The effectiveness of the scientific and pedagogical cluster is evaluated **by the results** of observations, study of the state of teaching subjects, analysis of survey data.*

Ключевые слова: кластер, взаимодействие, непрерывное обучение, инновация, научно-исследовательская деятельность, педагог, дополнительное профессиональное образование, конкурентоспособность.

Keywords: cluster, interaction, continuous learning, innovation, research activities, teacher, additional professional education, competitiveness.

Введение

Условия развития современного образования требуют объединения научных исследований и технологических разработок с их практической реализацией непосредственно в педагогической практике, создания научно-практических циклов и комплексов. Новый этап связи науки и практики привлекает всех участников образовательного процесса к исследовательской работе, экспериментированию.

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. Кластерный подход является актуальным и перспективным вектором модернизации образовательной системы, обеспечения ее конкурентоспособности и адекватности запросов социума. В литературе описан результативный опыт функционирования образовательных кластеров с участием высших и средних профессиональных образовательных организаций. Они ориентированы на подготовку конкурентного специалиста к работе с современными технологиями. Иногда в них включается система постдипломного образования. Кластер частично напоминает известные организационные формы, такие как консорциум, концерн, корпорация. Однако у него более гибкая конструкция. Как правило, добавление нового партнера усиливает его деятельность, а исключение какого-то элемента не приносит фатальных последствий. Кластер – это не механическое объединение организаций, а новая форма партнерства, социального диалога. Часто этот термин используется в контексте инновационности, т. е. кластерный подход характерен для инновационного общества, нацелен на инновационное обучение и создание инновационного продукта.

Своевременность обращения к данному подходу объясняется преимуществами такой организационной формы объединения усилий заинтересованных сторон и возможностью личностного и профессионального развития участников кластера. Кластер создает условия для применения разных способов работы, в том числе присущие специалистам из других сфер деятельности. Для педагогов появляется возможность выйти за рамки своей привычной профессиональной практики и адаптироваться к быстросменяемой социальной и профессиональной реальности. Организованное таким образом взаимодействие

позволяет по-другому увидеть возможности существующих и потенциальных связей школ с разными структурами: организациями высшего профессионального образования, научно-исследовательскими институтами, государственными органами, общественными и коммерческими организациями и другими, осуществить лично значимые проекты. Кластер предоставляет возможность так организовать коллективное творчество, что реально растет уровень развития каждого участника.

Обзор литературы. На основании анализа отечественных и зарубежных публикаций можно сгруппировать различные определения кластера. Образовательный кластер – система обучения, взаимообучения и самообучения на основе интеграции науки, технологий и образования. [1]. Научно-образовательный кластер – это подготовка успешного специалиста в непрерывной цепочке: общее – профессиональное – дополнительное образование [2]. Под образовательным кластером также понимают «соединение работодателя и образовательных учреждений при помощи комплекса сквозных программ» [3, с. 92]. Часто используется эпитет «инновационный». Такой кластер определяется как отраслевое объединение вузов, производства, научно-исследовательских лабораторий в целевые зоны для разработки, внедрения и обучения использованию инновационного продукта [4].

Используя подход, предложенный Т. И. Шамовой [5], под научно-педагогическим кластером будем понимать организационную форму объединения усилий заинтересованных сторон для обеспечения непрерывного устойчивого развития участников и всей структуры. Кластерная консолидация дает возможность:

- выявить скрытые проблемные зоны, сдерживающие факторы, слабые звенья в педагогических процессах;
- объединить преимущества каждого участника для оптимизации работы;
- использовать инструментарий эффективного взаимодействия для гармоничного сочетания интеграции и соперничества;
- осуществлять научное планирование от будущего к настоящему;
- результативно задействовать механизмы взаимо- и саморазвития;

- получать постоянную обратную связь за счет рефлексии деятельности;
- разумно отбирать, адаптировать или создавать педагогические инновации, осваивать их и внедрять в педагогическую практику;
- создавать новое синергетическое качество обучения.

Целью исследования является обоснование использования научно-педагогического кластера в дополнительном профессиональном обучении педагогов.

Предлагаемый ракурс кластерного подхода будет целенаправлен на обеспечение непрерывного опережающего образования педагогиче-

ских, руководящих, методических, научно-педагогических кадров (рис. 1).

Методология (материалы и методы). Координирующим ядром научно-педагогического кластера становится институт дополнительного профессионального образования. Полноправные участники – педагогические вузы, опорные и базовые школы, экспериментальные и стажировочные площадки, школы-лаборатории, творческие группы, методические центры, отделы образования, ассоциации специалистов, общественные организации, институты развития образования Российской Федерации, международные партнеры, другие интернациональные фондации, занимающиеся проблемами образования, фирмы и предприятия и др.



Рис. 1. Модель научно-педагогического кластера

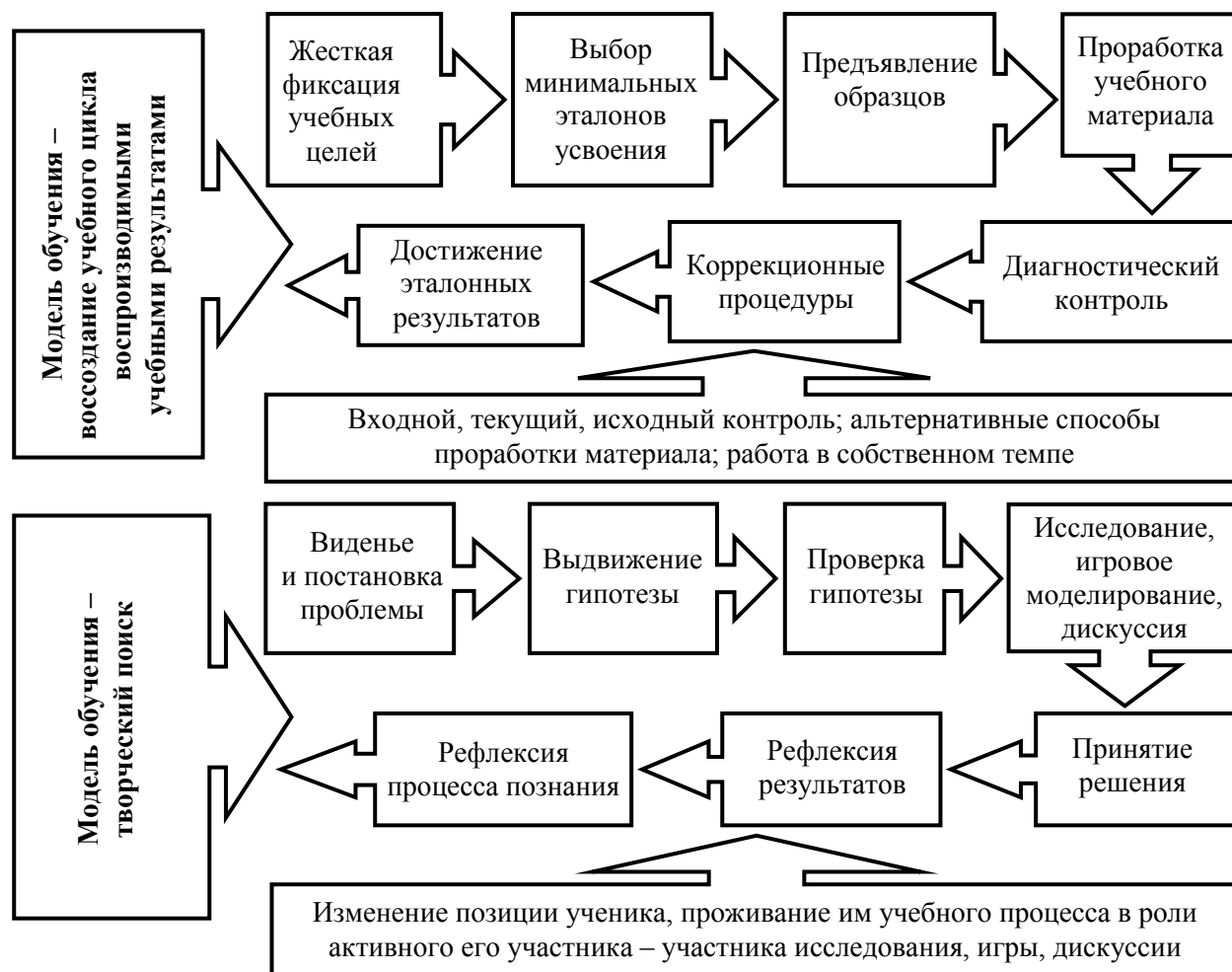


Рис. 2. Альтернативные модели обучения

Результаты и их описание. По данным тестирования (1200 респондентов), только 10,3% учителей региона имеют высокий, теоретико-методологический уровень исследований, 22,7% – методический, 42,5% – технологический.

Анализ мотивов удостоверяет, что 60% учителей рассматривают исследовательскую работу как средство самореализации и творческого развития; 12% – отмечают ее влияние на повышение авторитета педагога и статуса образовательной организации; 28% – связывают исследование с профессиональным совершенствованием, 4% – с возможностью освоения новых компетенций. Названы основные трудности, с которыми сталкивается педагог при проведении исследований:

- незнание методологии научного исследования, недостаток адаптированной для учителей специальной литературы (66%);

- загруженность рутинной работой, нехватка времени (43%);

- выход из «зоны комфорта» (7%).

Выявлены факторы благоприятствующие, по мнению педагогов, научно-исследовательской работе:

- поддержка администрации образовательной организации (58%);

- оттачивание исследовательских навыков (19%);

- совершенствование методик развития ученического творчества (30%).

Среди причин, которые препятствуют научной работе в образовательном процессе, были названы:

- уверенность некоторых педагогов, что научная деятельность им несвойственна;

- наукообразность образовательного процесса, то есть оторванность от жизни.

Включение педагогов в научно-исследовательскую работу дает интересные результаты для кластера, подтвержденные наблюдениями, изучением состояния преподавания учебных предметов, анализом анкетирования:

- активное объединение ученых, методистов и практиков в исследовательские группы;
- установление более тесных связей старшего и младшего поколений;
- поддержка профессионального роста;
- формирование навыков разработки научной проблемы;
- научное осмысление образовательного процесса, адаптация в научном мире;
- формирование индивидуального стиля творческой деятельности;
- активизация инновационной работы;
- усиление мотивации самосовершенствования у молодых специалистов;
- активное сотворчество;
- обучение учащихся через исследования.

Обсуждение. Работа в кластере позволяет решить главную проблему – изменение педагогического сознания учителя, формирование у него современной методологической культуры, исследовательской позиции в обучении и воспитании.

Подготовка педагогов к научно-исследовательской деятельности осуществляется в институте дополнительного профессионального образования с привлечением ресурсов других участников кластера и строится на следующих принципах:

- концептуальная обоснованность;
- стратегическая направленность;
- позитивная прогностичность;
- ориентация на развитие и саморазвитие;
- поисковая, творческая направленность;
- методическая оснащенность;
- сотрудничество;
- адаптивность.

Конструирование дополнительных профессиональных программ по целевой подготовке педагогов к научно-исследовательской, экспериментальной деятельности осуществляется с использованием системно-деятельностного, рефлексивного и индивидуально-творческого подходов. На всех этапах обучения задействованы мотивационные упражнения, система стимулов для полного погружения в исследовательское простран-

ство. Активная исследовательская позиция поддерживается самоанализом, осмыслением ценности проводимой работы, отслеживанием развивающей результативности. Творческий поиск, мозговые штурмы, моделирование способствуют избавлению от ненужных стереотипов мышления, формированию авторских педагогических продуктов.

Управление процессом подготовки педагога к экспериментальной, научно-исследовательской работе реализуется с помощью определенных организованных условий:

- психодиагностика исследовательской и инновационной готовности;
- преемственность этапов обучения;
- системное развитие творческой активности;
- синтез теоретико-методологической, психолого-педагогической и практической подготовки;
- создание атмосферы творческой тревожности;
- обеспечение метапредметного взаимодействия, когнитивной интеграции по проблемам научных исследований;
- формирование исследовательской культуры;
- включение педагогов в прикладные исследования на экспериментальных площадках, в школах, лабораториях;
- критериальное оценивание динамики освоения исследовательских компетенций.

Подготовка педагога к научно-исследовательской, экспериментальной деятельности проходит четыре этапа. Первый этап – углубление аналитических, прогностических компетенций педагога, освоение приемов творческой деятельности: использование знаний в нестандартных ситуациях, распознавание проблемы в привычных процессах, видение альтернативных решений, комбинирование традиционных и инновационных приемов деятельности и др.

Второй этап – изучение методологии педагогического исследования, творческая интерпретация альтернативных педагогических подходов и т. д.

Третий этап – освоение технологии эксперимента, алгоритмов исследования, методик обобщения авторского опыта и составления авторских программ, техник прогнозирования

результатов нововведения, методов статистической обработки результатов.

Четвертый этап – стажировка на экспериментальной площадке, внедрение инновации, текущая коррекция, мониторинг результативности. Связующим звеном всех этапов является самообразование при кластерном взаимодействии. Главным фактором экспериментальной, научно-исследовательской подготовки педагога является развитие его индивидуального стиля деятельности.

Анализ практики обучения педагогов научно-исследовательской работе позволил выделить показатели их готовности:

- способность к самоуправлению;
- стремление к творческим результатам;
- готовность к восприятию нового;
- владение рефлексивными и аналитическими методами;
- способность к нестандартным решениям;
- стремление к самообразованию, саморазвитию;
- готовность к сотрудничеству;
- умение компилировать инновационный опыт коллег под задачи своего исследования.

Заключение

Таким образом, научно-педагогический кластер интегрирует и развивает образовательный, научный, инновационный потенциал, входящих в него организаций и учреждений. Его стержневая задача не только создание прогрессивных образовательных услуг, а обучение конкурентной личности, способной продуктивно работать и развиваться в инновационном обществе. Ключевыми акцентами научно-педагогического кластера являются:

- партнерство ученых, методистов, преподавателей, учителей и школьников;
- привлечение педагогов к научно-исследовательской, экспериментальной деятельности;
- обучение учащихся через исследования.

Кластерный подход позволяет максимально использовать как внутренние, так и внешние факторы развития. Кластерное взаимодействие предоставляет возможность интенсифицировать научно-исследовательскую деятельность всех субъектов, подготовить научный резерв из практических работников, повысить целевую, ресурсную, технологическую, социальную эффективность работы.

Библиографический список:

1. Растворцева, С. Н. Идентификация и оценка региональных кластеров / С. Н. Растворцева, Н. А. Череповская // Экономика региона. – 2013. – № 4. – С. 123–133. – Текст : непосредственный.

2. Соколова, Е. И. «Образовательный кластер» в понятийном поле современной педагогики / Е. И. Соколова. – Текст : электронный // Непрерывное образование: XXI век. – 2014. – Выпуск 2 (6). – URL: <https://lll21.petrsu.ru/journal/article.php?id=2371> (дата обращения: 26.12.2018).

3. Анисцына, Н. Н. Инновационный научно-образовательный кластер как способ организации инновационной деятельности в вузе / Н. Н. Анисцына. – Текст : непосредственный // Креативная экономика. – 2010. – № 4 (40). – С. 91–97.

4. Терешин, Е. М. Современная дефиниция понятия «кластер» и подходы к формализации этого явления / Е. М. Терешин, В. М. Володин. – Текст : непосредственный // Экономические науки. – 2010. – № 2 (63). – С. 164–167.

5. Шамова, Т. И. Кластерная организационная технология в развитии и саморазвитии участников образовательного процесса / Т. И. Шамова. – Текст : непосредственный // Теория и практика реализации компетентностного подхода в управлении развитием субъектов образовательного процесса : сб. статей. – Москва : Прометей, 2008. – С. 15–25.

References:

1. Rastvortseva S. N., Cherepovskaya N. *Identification and evaluation of regional clusters* [Identifikaciya i ocenka regional'nyh klasterov], 2013, No. 4, pp. 123–133.

2. Sokolova E. I. “*Educational cluster*” in the conceptual field of modern pedagogy [“Образовatel'nyj klaster” v ponyatijnom pole sovremennoj pedagogiki], Scientific electronic journal “lifelong education: the XXI century”, 2014, No. 2 (6), Available at: <https://lll21.petrsu.ru/journal/article.php?id=2371> (accessed date: 12/26/2019).

3. Anissina N. N. *Innovative research and education cluster as a way of organizing innovation activities in high school* [Innovacionnyj nauchno-obrazovatel'nyj klaster kak sposob organizacii in-

novacionnoj deyatel'nosti v vuze], Journal of Creative economy, 2010, No. 4 (40), pp. 91–97.

4. Tereshin E. M., Volodin V. M. *Modern definition of the term “cluster” and approaches to formalization of this phenomenon* [Sovremennaya definiciya ponyatiya “klaster” i podhody k formalizacii etogo yavleniya], Economic science, 2010, No. 2 (63), pp. 164–167.

5. Shamova T. I. *Cluster organizational technology in development and self-development of participants of educational process* [Klasternaya organizacionnaya tekhnologiya v razvitii i samorazvitii uchastnikov obrazovatel'nogo processa], Theory and practice of realization of competence approach in management of development of subjects of educational process, 2008, pp. 15–25.

УДК 378.091.398:004

Исследование предпочтений взрослых обучающихся в выборе форм образовательной деятельности в онлайн-среде

А. Л. Плотникова

<https://orcid.org/0000-0003-0366-9810>

annaplot@rambler.ru

Study of the preferences of adult students in the choice of forms of educational activity in the online environment

A. L. Plotnikova

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. Статья посвящена проблеме выявления предпочтений взрослых обучающихся тех или иных форм работы в образовательной онлайн-среде (на примере учителей, проходящих курсы повышения квалификации). Противоречие между необходимостью обеспечить высокую эффективность учебного процесса и отсутствием информации о том, какие формы работы в онлайн-среде наиболее удобны взрослым обучающимся, актуализирует проблему выявления предпочтений взрослых обучающихся форм работы в онлайн-среде. **Цель исследования:** определить предпочтения взрослых обучающихся относительно форм работы в онлайн-среде (на примере учителей, проходящих курсы повышения квалификации).

Методология (материалы и методы). В основу исследования легли основные положения андрагогики, личностно ориентированный подход к обучению (подчеркивает субъектную позицию обучающихся и подразумевает индивидуализацию обучения, учет личных интересов и предпочтений обучающихся), концепция непрерывного образования. Эмпирическое исследование проводилось методом анкетирования, в нем приняли участие 134 учителя с различным уровнем пользования ПК.

Результаты показали, что предпочитаемые учителями на курсах повышения квалификации формы работ в онлайн-среде следующие: контроль знаний в виде составле-

ния учебно-методических материалов; контроль знаний в виде теста; практическое занятие по видеoinструкции; офлайн-консультация; мультимедийная презентация; видеолекция в записи; вебинар с возможностью чат-общения.

Было обнаружено, что на предпочитаемые формы работ в онлайн-среде влияет уровень пользования ПК. Обычные пользователи ПК предпочитают интерактивные формы работ, такие как вебинары, чаты, тесты, видеoinструкции, мультимедийные презентации, офлайн-консультации. Неуверенные пользователи ПК предпочитают работу с текстом (скачивать учебные материалы в текстовой форме, выполнять по ним практические задания и отчитываться перед преподавателем в виде составленных учебно-методических материалов). Сделан вывод о том, что при разработке курсов повышения квалификации для учителей с использованием онлайн-среды необходимо предоставить обучающимся возможность самостоятельного выбора форм работ, в том числе формы контроля.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. The article is devoted to the problem of identifying the preferences of adult learners of various forms of work in the educational online environment (based on the example of teachers undergoing refresher courses). The contradiction between the need to ensure high efficiency of the learning process and the lack of information about convenient forms of work in

*the online environment for adult learners makes the problem of identifying the preferences of adult learners to work in the online environment urgent. **The goal of research.** The preferences of adult learners regarding the forms of work in the online environment are identified (using the example of teachers in professional development courses). **Methodology.** The research was based on the main provisions of androgogy; personal-oriented approach to learning (emphasizes the subjective position of students and implies individualization of learning, taking into account personal interests and preferences of students), the concept of continuous education. The empirical study was conducted by means of a questionnaire survey; 134 teachers with different levels of PC use participated in the survey. **The results** showed that the preferred forms of work in the online environment preferred by teachers at the courses of professional development are as follows: knowledge control in the form of preparation of teaching materials; knowledge control in the form of a test; practical training on video instructions; offline consultation; multimedia presentation; video lecture in the record; webinar with chat. It was found, that the preferred forms of work in the online environment is influenced by the level of use of the PC. Ordinary PC users prefer interactive forms of work, such as webinars, chats, tests, video tools, multimedia presentations, offline consultations. Unsure PC users prefer to work with text (download training materials in text form, perform practical tasks on them and report to the teacher in the form of compiled teaching materials). It is concluded that the development of training courses for teachers using the online environment is necessary to provide students with the opportunity to choose the forms of work, including the form of control.*

Ключевые слова: последипломное образование, повышение квалификации работников образования, дистанционное обучение и образование, образовательная онлайн-среда.

Keywords: postgraduate education, advanced training of educators, distance learning and education, online learning environment.

Введение

В современном мире все большее распространение получает образование и обучение

взрослых. В связи с интенсивным технологическим прогрессом и быстрыми изменениями в сфере экономики и труда взрослые люди должны учиться всю жизнь, чтобы оставаться конкурентоспособными. Также обучение взрослых рассматривается как средство самореализации, самоактуализации, личностного развития и представляется в процессах формального, неформального и информального образования [1]. Формальное образование осуществляется институтами, имеющими лицензию на осуществление образовательной деятельности; неформальное реализуется различными кружками и секциями, а также на производстве, через передачу опыта от одних сотрудников к другим; информальное включает получение знаний и овладение новыми навыками в процессе повседневной деятельности, в ходе спонтанной активности человека (чтение книг, посещение музеев, самообучение, просмотр документальных фильмов, путешествия, пользование интернетом и пр.) [2].

Значимость обучения и образования взрослых в современном мире настолько высока, что на 38-й сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО в ноябре 2015 г. приняла Рекомендацию об обучении и образовании взрослых (которая заменила аналогичный документ от 1976 г.). Государства – члены ООН должны приступить к осуществлению Рекомендации и продолжать укреплять международное сотрудничество в области обучения и образования взрослых с целью обеспечить справедливое качественное образование и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех людей.

Цель обучения и образования взрослых ЮНЕСКО понимает широко – «развить у людей способности, необходимые им для осуществления и реализации своих прав и осознания себя хозяевами своей судьбы».

Согласно Рекомендации обучение и образование взрослых включает «всю совокупность процессов формального, неформального и информального обучения, посредством которого лица, считающиеся взрослыми в тех обществах, где они живут, развивают и обогащают свои способности, необходимые для жизни и труда, как в своих собственных интересах, так и в интересах своих общин, орга-

низаций и обществ»¹. Обучение и образование взрослых включает все формы образования и обучения, направленные на то, чтобы обеспечить участие всех взрослых в общественной и трудовой деятельности.

В Рекомендации об обучении и образовании взрослых подчеркивается значимость информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Они обеспечивают широкие возможности для организации обучения на протяжении всей жизни, уменьшения зависимости от традиционных формальных структур образования, позволяя осуществлять обучение на основе индивидуального подхода. Благодаря использованию мобильных устройств, возможности электронного сетевого взаимодействия, социальным сетям и онлайн-учебным курсам взрослые учащиеся получают возможности для обучения в любое время и в любом месте. Информационные и коммуникационные технологии обладают также значительным потенциалом для содействия доступу к образованию лиц с инвалидностью, а также представителей различных групп населения, позволяя более полно интегрировать их в жизнь общества.

Возможность обучения с помощью информационных и коммуникационных технологий закреплено в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации». Так, в статье 16 говорится о том, что обучение может осуществляться с помощью дистанционных образовательных технологий, реализуемых «с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» (п. 1 ст. 16). При реализации дистанционного обучения образовательная организация должна создать «условия для функционирования электронной информационно-образовательной среды, <...> обеспечивающей освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся

¹ Рекомендация об обучении и образовании взрослых. 2015 г. Опубликовано в 2016 г. Организацией Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры и UIL // Официальный сайт ЮНЕСКО. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179> (дата обращения: 18.09.2019).

ся» (п. 3, ст. 16)². Под условиями в законе понимаются электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, информационные и телекоммуникационные технологии.

Дистанционное обучение широко распространено в университетах Российской Федерации и позволяет студентам получить формальное образование. Также в дистанционной форме реализуются многие курсы повышения квалификации и переподготовки. Большинство студентов, обучающихся дистанционно, – это взрослые в возрасте от 25 до 50 лет [3].

Очень часто дистанционное обучение реализуется в специально созданной онлайн-среде. В широком смысле слова онлайн-среда представляет собой пространство для общения пользователей в интернете. Образовательная онлайн-среда понимается как «открытая совокупность информационных систем, предназначенных для обеспечения различных задач образовательного процесса». Открытость среды обеспечивает возможность каждого пользователя использовать разные информационные системы в составе цифровой образовательной среды, изменять их или добавлять новые. Важной характеристикой онлайн-среды является возможность общения всех участников образовательного процесса друг с другом (обучающихся, педагогов, представителей администрации и др.) [4].

С одной стороны, образовательная онлайн-среда – это удобный инструмент для реализации образования и обучения взрослых, с другой стороны, для пользования образовательной онлайн-средой необходим определенный уровень развития пользовательских навыков и у обучающихся, и у педагогов. Обучение и образование взрослых в онлайн-среде требует от преподавателей, помимо высокого уровня развития пользовательских навыков, также знания андрагогики и психологических особенностей взрослых [5].

Если вопросы дистанционного обучения студентов достаточно хорошо освещены в научной и методической литературе (например, А. А. Андреев [6], А. А. Ахаян [7], А. А. Сквор-

² Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 (ред. от 26.07.2019) № 273-ФЗ // СПС «Консультант Плюс».

цов [8], В. П. Тихомиров [9], М. С. Чванова [10]), то вопрос о предпочтениях взрослых обучающихся тех или иных форм работы в образовательной онлайн-среде остается недостаточно изученным.

Обучающиеся на курсах повышения квалификации имеют не только разные индивидуальные особенности (стиль мышления, скорость восприятия и переработки информации, объем кратковременной памяти, работоспособность, уровень профессиональной подготовки, установки и ожидания в области обучения и пр.), но и различный уровень развития пользовательских навыков. К тому же особенности профессии откладывают отпечаток на поведение пользователей в онлайн-среде (например, курсы повышения квалификации для учителей или инженеров).

Особенности слушателей разных курсов повышения квалификации позволяют предположить наличие у них различий в индивидуальных предпочтениях тех или иных форм работы в образовательной онлайн-среде.

Для обеспечения эффективности образовательного процесса необходимо иметь представление о предпочтениях взрослых обучающихся относительно тех или иных форм работы в онлайн-среде. Поскольку педагогические работники регулярно повышают свою квалификацию на различных курсах, реализуемых не только в традиционной, но и в дистанционной форме, настоящее исследование сосредоточено на выявлении у учителей индивидуальных предпочтений в области онлайн-обучения на курсах повышения квалификации.

Актуальность исследования определяется:

- 1) необходимостью обеспечить возможность обучения и образования взрослых (повышения квалификации педагогических работников);
- 2) удобством использования ИКТ, образовательной онлайн-среды для обучения и образования взрослых,
- 3) широким распространением дистанционных форм обучения для реализации курсов повышения квалификации;
- 4) недостаточностью сведений о предпочтениях учителей относительно форм работы в образовательной онлайн-среде;
- 5) необходимостью разработки методических рекомендаций об организации обучения и образования взрослых с использованием актив-

ных методов преподавания, использование которых требует учета индивидуальных особенностей обучающихся.

Противоречие между необходимостью обеспечить высокую эффективность учебного процесса и отсутствием информации о том, какие формы работы в онлайн-среде наиболее удобны взрослым обучающимся актуализирует проблему выявления предпочтений взрослых обучающихся форм работы в онлайн-среде и ставит цель исследования – определить предпочтения взрослых обучающихся форм работы в онлайн-среде (на примере учителей, проходящих курсы повышения квалификации).

Обзор литературы. К сожалению, мы не нашли исследований, в которых освещается вопрос, какие формы работы в образовательной онлайн-среде предпочитают взрослые обучающиеся. Вероятно, выбор тех или иных форм работы в онлайн-среде осуществляет преподаватель, исходя из своих предпочтений, уровня компетенции и технических возможностей среды.

А. В. Трутанова, М. А. Нуреева, В. А. Исаева, А. М. Хамидулин [11] выделяют следующие формы работы обучающихся в образовательной онлайн-среде:

- лекции (аудиолекции, видеолекции, интерактивные мультимедиалекции);
- консультации (онлайн и офлайн);
- практические занятия (с предоставлением учебных материалов);
- лабораторные работы;
- контрольные работы, контроль знаний в т. ч. тесты;
- чат-занятия;
- веб-занятия;
- телеконференции, вебинары;
- телеприсутствие;
- онлайн-тренинги;
- блоги;
- форумы;
- вики (сайт, содержимое которого пользователи могут самостоятельно изменять с помощью инструментов, предоставляемых самим сайтом).

С. Л. Лобачев [12] все информационные ресурсы сферы образования классифицирует на 4 группы:

- 1) информационные массивы (автоматизированные библиотечные системы; базы данных;

информационно-поисковые системы; информационно-справочные системы; компьютерные справочники; файловые архивы; электронные журналы);

2) автоматизированные системы учебного и научного назначения (автоматизированные системы управления учебной или научной деятельностью вуза; учебно-исследовательские системы автоматизированного проектирования; системы моделирования; специализированные пакеты прикладных программ; экспертные системы);

3) автоматизированные средства обучения (лабораторный практикум; обучающая система; система контроля знаний; учебный курс; компьютерный задачник; компьютерный справочник; компьютерный тренажер);

4) специализированные инструментальные средства для исследовательской работы (инструментальные средства для создания автоматизированных средств обучения; инструментальные средства для создания автоматизированных библиотечных систем: оболочки для построения экспертных систем; системы для управления базами данных/знаний).

Е. Е. Пулькина [13] отмечает, что взрослые обучающиеся при дистанционном обучении нуждаются: 1) в избыточности учебной информации; 2) интерактивности; 3) вариативности форм работы в онлайн-среде; 4) нелинейности представления им учебных модулей.

Исходя из подробных рекомендаций К. Сегсона [14] по организации обучения взрослых в онлайн-среде, можно предположить, что взрослые обучающиеся предпочитают:

- большие, легко читаемые шрифты и яркие цвета;
- четкую и понятную структуру меню;
- удобный и понятный личный аккаунт, в котором будут сохраняться все материалы;
- иметь возможность менять меню под индивидуальные ограничения здоровья;
- получать информацию не только в текстовой, но и графической форме (рисунки, графики, диаграммы, изображения, таблицы, схемы, карты и пр.);
- получать учебные материалы в разных режимах, включая текст, графику, аудио и видео, манипуляторы, направляющие вопросы, журналы наблюдений, рефлексивные журналы, листы для запоминания и пр.;

- легкий доступ к функции поиска, наличие контекстно-зависимой функции справки;

- наличие возможности обратной связи и самотестирования; мгновенной обратной связи в ответ на выполненные задания, выполненную учебную работу;

- наличие системы поощрений (наград за те или иные учебные достижения);

- наличие возможности записи материалов для учебы офлайн;

- наличие возможности частого входа и выхода в онлайн-среду без потери введенных данных;

- различие системой (онлайн-средой) постоянного и временного прекращения пользования программой;

- учет культурных особенностей обучающихся в образовательном онлайн процессе;

- разделение учебной информации на небольшие блоки по 5–9 частей;

- наличие возможности прохождения обучения в индивидуальном темпе;

- наличие доступа к предыдущей информации и учебным материалам;

- наличие ссылок на широкий спектр веб-ресурсов;

- иметь достаточное время для обучения, отсутствие запрета на использование онлайн-среды в выходные и праздничные дни, нерабочее время;

- видеть в педагоге не наставника, а проводника (гида) по онлайн-среде;

- получать помощь от педагога, чтобы стать более самостоятельными в онлайн-обучении;

- получать короткие и конкретные онлайн-задания, которые обеспечивают накопление опыта, помогают увидеть актуальность онлайн-обучения;

- видеть связь обучения с профессиональной деятельностью, с личным опытом;

- понимать, как обучение поможет им достичь жизненных целей;

- понимать цель и структуру обучения, иметь доступ к учебной программе;

- иметь доступ к системе заданий разного уровня сложности и самостоятельно выбирать начальный уровень сложности;

- иметь возможность свободно высказывать мнение, обмениваться опытом с другими обучающимися, открыто обсуждать процесс обучения в онлайн-среде;

- иметь возможность не соглашаться с мнением педагога;
- иметь возможность найти в онлайн-среде обучающихся со схожими интересами;
- микроформаты учебных материалов (обеспечивающими возможность учиться «урывками» – в метро, на территории без доступа к интернету, на прогулке с детьми, в обеденный перерыв и пр.);
- фиксацию в онлайн-среде активности обучающегося в процентном отношении от объема учебного материала, времени, проведенного в системе, выполненных форм работы и пр. – обеспечение обратной связи об активности обучающегося в онлайн-среде;
- иметь возможность свободного выбора образовательной траектории, режима обучения в онлайн-среде;
- иметь четкие критерии выполнения и оценивания заданий – критерии успеха и неудачи;
- видеть динамику своего обучения в формате «было – стало»;
- иметь ясные правила взаимодействия с онлайн-среде, которые принимают и выполняют все участники взаимодействия;
- иметь возможность проявлять творчество при выполнении учебных заданий.

Вывод: несмотря на широкое распространение дистанционного обучения, предпочтения взрослых обучающихся тех или иных форм работы в образовательной онлайн-среде недостаточно изучены в педагогике (андрагогике).

Методология. Материалы и методы. С целью определения предпочтений взрослых обучающихся форм работы в онлайн-среде (на примере учителей, проходящих курсы повышения квалификации) была разработана анкета, в которой учителей, проходящих обучение в дистанционной форме, просили ответить на вопросы, связанные с онлайн-обучением.

Методологическую основу исследования составили концепция непрерывного образования; лично ориентированный подход в образовании, который подчеркивает субъектную позицию обучающихся и подразумевает индивидуализацию обучения, учет личных интересов и предпочтений обучающихся.

Всего в анкетировании приняли участие 134 учителя. Исследование было проведено на базе Самарского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования.

Фиксировался уровень развития пользовательских навыков в форме самоотчетов. Гипотеза исследования заключалась в предположении о том, что учителя с разным уровнем пользования ПК имеют разные предпочтения в формах обучения в онлайн-среде.

Для оценки уровня пользования ПК использовались закрытые вопросы:

- 1) я умею пользоваться электронной почтой;
- 2) я умею набрать и/или отформатировать текст в программе Word;
- 3) я умею пользоваться программой Excel;
- 4) я умею создать презентацию в программе PowerPoint;
- 5) я пользуюсь мессенджерами;
- 6) у меня есть аккаунт в социальных сетях;
- 7) я каждый день бываю онлайн;
- 8) я могу создать график или диаграмму в компьютерной программе;
- 9) я умею редактировать изображения и фотографии в специализированных программах;
- 10) я умею создавать гугл-формы;
- 11) я умею создавать электронные образовательные маршруты для своих учеников;
- 12) я умею создать гиперссылку;
- 13) я умею пользоваться Moodle;
- 14) я общаюсь с учениками и их родителями, используя возможности интернета;
- 15) я пользуюсь электронными библиотеками;
- 16) я умею скачивать материалы из интернета, будь то видео, аудио или текст;
- 17) я пользуюсь облачным хранилищем информации;
- 18) я имею свой сайт;
- 19) я могу найти нужную мне информацию на сайте своей образовательной организации;
- 20) я пользуюсь онлайн-сервисами (например, «сбербанк-онлайн», «госуслуги», «федеральная налоговая служба», личный кабинет мобильной сети или интернет-провайдера и др.).

В зависимости от ответов на эти вопросы учителя были разделены на 2 группы: обычный пользователь ПК и неуверенный пользователь ПК. Первую группу составили 85 чел. (63,4%), вторую группу – 49 чел. (36,6%).

Результаты и их описание. Каждый респондент в бланке анкеты отмечал предпочитаемые и удобные для него формы работы в образовательной онлайн-среде. Количество выборов не ограничивалось. Результаты анкетирования

учителей представлены в таблице 1. Как видно из таблицы 1, предпочитаемые формами работы в онлайн-среде у учителей, обучающихся на курсах повышения квалификации, являются (в порядке убывания):

- контроль знаний в виде составления учебно-методических материалов (70,9%);
- контроль знаний в виде теста и практическое занятие по видеоинструкции (70,1%);

- офлайн-консультация, осуществляемая в виде ответов ведущего курсов на вопросы обучающихся (67,2%);
- мультимедийная презентация (67,2%);
- видеолекция в записи (64,9%);
- вебинар с возможностью чат-общения (62,7%);
- контроль знаний в виде ответов на вопросы (61,9%);

Таблица 1

Результаты анкетирования предпочтений учителей форм работы в образовательной онлайн-среде (в %)

Формы работы	Обычный пользователь ПК	Неуверенный пользователь ПК	Всего
Аудиолекция в записи	37,6	40,8	38,8
Видеолекция в записи	76,5	44,9	64,9
Вебинар с возможностью чат-общения	81,2	30,6	62,7
Мультимедийная презентация	82,4	40,8	67,2
Онлайн-консультация	62,4	32,7	51,5
Офлайн-консультация	84,7	42,9	69,4
Практическое занятие по текстовым материалам	40,0	46,9	42,5
Практическое занятие по видеоинструкции	91,8	32,7	70,1
Практическое занятие по аудиоинструкции	61,2	24,5	47,8
Контроль знаний в виде теста	89,4	36,7	70,1
Контроль знаний в виде ответов на вопросы	71,8	44,9	61,9
Контроль знаний в виде составления учебно-методических материалов	76,5	61,2	70,9
Контроль знаний в виде создания электронного продукта	65,9	4,1	43,3
Контроль знаний в виде заполнения таблиц, составления схем, дополнения пропущенных блоков, составления классификаций, анализа ситуационных задач	52,9	26,5	43,3
Онлайн-тренинг	70,6	10,2	48,5
Предоставление учебных материалов в текстовой форме	55,3	53,1	54,5
Предоставление учебных материалов в графической форме	69,4	42,9	59,7
Предоставление учебных материалов в аудиоформате	58,8	46,9	54,5
Обсуждение учебных материалов на форуме обучающихся	61,2	12,2	43,3

– предоставление учебных материалов в текстовой форме (54,5%);

– онлайн-консультация ведущего курсов (51,5%).

Менее популярными формами онлайн-обучения для учителей являются:

– онлайн-тренинг (48,5%);

– практическое занятие по аудиоинструкции (47,8%);

– обсуждение учебных материалов на форуме обучающихся; контроль знаний в виде заполнения таблиц, составления схем, дополнения пропущенных блоков, составления классификаций, анализа ситуационных задач; контроль знаний в виде создания электронного продукта (по 43,3%).

Аутсайдерами явились формы обучения в онлайн-среде:

– практическое занятие по текстовым материалам (42,5%);

– аудиолекция в записи (38,8%).

В группе обычных пользователей ПК предпочитаемыми формами онлайн обучения являются:

– практическое занятие по видеоинструкции (91,8%);

– контроль знаний в виде теста (89,4%);

– офлайн-консультация (84,7%);

– мультимедийная презентация (82,4);

– вебинар с возможностью чат-общения (81,2%).

В группе неуверенных пользователей ПК предпочитаемыми формами обучения в онлайн-среде выступают:

– контроль знаний в виде составления учебно-методических материалов (61,2%);

– предоставление учебных материалов в текстовой форме (53,1%);

– практическое занятие по текстовым материалам (46,9%).

Наименьшую популярность в группе учителей – обычных пользователей ПК получили формы: практическое занятие по текстовым материалам (40%) и аудиолекция в записи (37,8%). В группе учителей – неуверенных пользователей ПК: онлайн-тренинг (10,2%) и контроль знаний в виде создания электронного продукта (4,1%).

Обсуждение

В ходе исследования было обнаружено, что учителя – обычные пользователи ПК предпочи-

тают получать учебную информацию в наглядной содержательно концентрированной форме (мультимедийная презентация). Большинству из них нравится выполнять практические задания по видеоинструкции, участвовать в вебинарах с чат-общением, иметь возможность в любое время задать вопросы преподавателю курсов повышения квалификации и получить на них ответы в соразмерные временные отрезки (офлайн-консультация).

Учителя – обычные пользователи ПК – редко хотят слушать аудиолекции и выполнять практические задания в текстовой форме. Неуверенные пользователи ПК, наоборот, предпочитают получать учебные материалы в текстовой форме, выполнять по ним практические задания и отчитываться перед преподавателем также в текстовой форме в виде составленных учебно-методических материалов.

То есть они предпочитают выполнять те формы работ в онлайн-среде, которые максимально приближены к традиционным, хорошо им знакомым (работа с текстом). Формы работ, которые требуют уверенного владения ПК, ими наименее предпочитаемы (онлайн-тренинг и создание электронного продукта). Полученные результаты позволяют предположить наличие закономерности – чем менее развиты у учителя пользовательские навыки, тем более выражено предпочтение форм работ в онлайн-среде, связанных с работой с текстом. Чем более уверенным пользователем ПК является учитель, тем более у него выражено предпочтение интерактивных форм работы в онлайн-среде и получения учебной информации в наглядной форме. Данное предположение нуждается в подтверждении в отдельном эмпирическом исследовании.

Результаты исследования могут быть учтены при разработке учебных программ и выборе форм онлайн-обучения учителей на курсах повышения квалификации. Этим объясняется практическая ценность исследования. Поскольку уровень пользования ПК у учителей различается, рекомендуется предоставлять им возможность выбора форм работ в онлайн-среде на курсах повышения квалификации. Неуверенные пользователи ПК предпочитают работать с текстом и отчитываться в форме создания учебно-методических материалов. Обычные пользова-

тели ПК предпочитают интерактивные формы работ (вебинары, чаты, тесты, видеоинструкции, мультимедийные презентации, офлайн-консультации).

Полученные данные пополняют теорию и методику обучения и образования взрослых с использованием ИКТ, открывают перспективу создания модели выбора форм работ при онлайн-обучении взрослых и тем самым определяют теоретическую значимость исследования. Проведенное исследование ставит дискуссионную проблему нахождения оптимальной для андрагогической позиции на континууме «учет индивидуальных предпочтений, потребностей и способностей взрослых обучающихся – формализация процесса обучения, обезличенность слушателя при реализации дистанционного обучения в онлайн-среде». Новизна работы заключается в определении предпочитаемых форм работ в образовательной онлайн-среде педагогическими работниками, обучающимися на курсах повышения квалификации.

Заключение

Во введении была обоснована актуальность исследования, описана проблема и поставлена цель исследования. Определение предпочтений взрослых обучающихся форм работы в онлайн-среде (на примере учителей, проходящих курсы повышения квалификации) необходимо для обеспечения возможности обучения и образования взрослых на протяжении всей жизни, возможности повышения квалификации педагогическим работникам в дистанционной форме и повышения качества образования.

Обзор литературы сосредоточен на описании существующих форм работ образовательной онлайн-среде и предпочтений взрослых обучающихся определенных характеристик образовательной онлайн-среды.

Приведена методологическая основа исследования, описана логика эмпирического исследования. Исследование осуществлялось методом анкетирования. В нем приняли участие учителя, повышающие квалификацию на курсах, в количестве 134 чел.

Полученные результаты исследования позволили сделать основные выводы:

1) на предпочитаемые формы работ в онлайн-среде влияет уровень пользования ПК – обычные пользователи ПК предпочитают интерактивные формы работ, такие как вебинары,

чаты, тесты, видеоинструкции, мультимедийные презентации, офлайн-консультации; неуверенные пользователи ПК предпочитают работу с текстом (скачивать учебные материалы в текстовой форме, выполнять по ним практические задания и отчитываться перед преподавателем в виде составленных учебно-методических материалов);

2) без учета уровня развития пользовательских навыков, предпочитаемые учителями на курсах повышения квалификации формы работ в онлайн-среде следующие: контроль знаний в виде составления учебно-методических материалов; контроль знаний в виде теста; практическое занятие по видеоинструкции; офлайн-консультация; мультимедийная презентация; видеолекция в записи; вебинар с возможностью чат-общения;

3) при разработке курсов повышения квалификации для учителей с использованием онлайн-среды необходимо предоставить обучающимся возможность выбора форм работ.

Библиографический список:

1. Горшкова, В. В. Современный взрослый человек: формат непрерывного образования / В. В. Горшкова. – Текст : непосредственный // Академия профессионального образования. – 2015. – № 2(44). – С. 7–14.

2. Задворная, М. С. Непрерывное образование взрослых – характерная черта современного общества / М. С. Задворная. – Текст : непосредственный // Санкт-Петербургский образовательный вестник. – 2018. – № 6 (22). – С. 39–43.

3. Чернявская, А. Г. Андрагогика : практическое пособие / А. Г. Чернявская. – Москва : Юрайт, 2018. – 174 с. – Текст : непосредственный.

4. Жолтык, Е. В. Методики обучения взрослых в современном образовании / Е. В. Жолтык, Т. П. Ильевич, А. В. Мельничук и др. ; под ред. Т. П. Ильевич. – Тирасполь, 2018. – 128 с. – Текст : непосредственный.

5. Никуличева, Н. В. Внедрение дистанционного обучения в учебный процесс образовательной организации : практическое пособие / Н. В. Никуличева. – Москва : Федеральный институт развития образования, 2016. – 72 с. – Текст : непосредственный.

6. Андреев, А. А. Очерки дистанционного обучения в России / А. А. Андреев. – Текст :

непосредственный // Сетевое издание Управление образованием: теория и практика. – 2014. – Т. 1. – № 13. – С. 16–32.

7. Ахаян, А. А. Виртуальная лекционная композиция: включение элементов виртуальной реальности в образовательный процесс / А. А. Ахаян. – Текст : непосредственный // Письма в Эмиссия. Офлайн: Электронный научный журнал. – 2018. – № 4. – С. 2604.

8. Скворцов, А. А. Развитие дистанционных образовательных технологий в подготовке студента-информатика в вузе / А. А. Скворцов. – Текст : непосредственный // Гаудеамус. – 2014. – № 2 (24). – С. 48–57.

9. Тихомиров, В. П. Мир на пути smart education. Новые возможности для развития / В. П. Тихомиров. – Текст : непосредственный // Открытое образование. – 2011. – № 3. – С. 22–28.

10. Чванова, М. С. Модернизация технологий дистанционного обучения наукоемких специальностей : монография / М. С. Чванова, М. В. Храмова. – Тамбов, 2012. – 327 с. – Текст : непосредственный.

11. Трутанова, А. В. Возможности использования дистанционных технологий в образовании взрослых / А. В. Трутанова, М. А. Нуреева, В. А. Исаева и др. – Текст : непосредственный // Инновационная наука. – 2017. – № 10. – С. 79–81.

12. Лобачев, С. Л. Опыт внедрения дистанционных технологий в образовательный процесс вуза / С. Л. Лобачев. – Текст : непосредственный // Информатизация непрерывного образования – 2018 : сборник статей: в 2-х томах / под общ. ред. В. В. Гриншпуна. – Москва : РУДН, 2018. – С. 340–343.

13. Пулькина, Е. Е. Дистанционное обучение как технологи профессионального обучения взрослых / Е. Е. Пулькина. – Текст : непосредственный // Социальные и технические сервисы: проблемы и пути развития : сборник статей. – Нижний Новгород, 2018. – С. 84–86.

14. Cercone, K. Characteristics of adult learners with implications for online learning design. *AACE Journal*, 2008, No. 16 (2), pp. 137–159.

References:

1. Gorshkova V. V. *Modern adult: the format of continuous education* [Sovremennyj vzroslyj chelovek: format nepreryvnogo obrazovaniya], Academy of professional education, 2015, No. 2 (44), pp. 7–14.

2. Zadornaya M. S. *Continuing adult education – a characteristic feature of modern society* [Nepreryvnoe obrazovanie vzroslykh – harakternaya cherta sovremennogo obshchestva], Saint Petersburg educational Bulletin, 2018, No. 6 (22), pp. 39–43.

3. Chernyavskaya A. G. *Andragogy: a practical guide* [Andragogika: prakticheskoe posobie], Moscow, 2018. 174 p.

4. Zoltak E. V., Plevich T. P., Melnichuk A. V., Chernikova E. V., Nikitovscaya G. V. *Methods of adult learning in modern education* [Metodiki obucheniya vzroslykh v sovremennom obrazovanii], ed. by T. P. Plevich, Tiraspol, 2018. 128 p.

5. Nikulicheva N. V. *Introduction of distance learning in the educational process of the educational organization* [Vnedrenie distancionnogo obucheniya v uchebnyj process obrazovatel'noj organizacii], Moscow: Federal Institute of development of education, 2016. 72 p.

6. Andreev A. A. *Essays of distance learning in Russia* [Ocherki distancionnogo obucheniya v Rossii], Network edition education Management: theory and practice, 2014, Vol. 1, No. 13, pp. 16–32.

7. Akhayan A. A. *Virtual lecture composition: inclusion of virtual reality elements in the educational process* [Virtual'naya lekcionnaya kompozitsiya: vklyuchenie elementov virtual'noj real'nosti v obrazovatel'nyj process], Letters in Issue.Offline: Electronic scientific journal, 2018, No. 4, pp. 2604.

8. Skvortsov A. A. *Development of the distance educational technologies in preparation of an informatics student at a university* [Razvitie distancionnykh obrazovatel'nykh tekhnologij v podgotovke studenta-informatika v vuze], Gaude amus, 2014, No. 2 (24), pp. 48–57.

9. Tikhomirov V. P. *World on the way of smart education. New opportunities for development* [Mir na puti smart education. Novye vozmozhnosti dlya razvitiya], Open education, 2011, No. 3, pp. 22–28.

10. Chvanova M. S., Khranova M. V. *Modernization of distance learning technologies of high-tech specialties: monograph* [Modernizatsiya tekhnologij distancionnogo obucheniya naukoemkikh special'nostej: monografiya], Tambov, 2012. 327 p.

11. Trutnova A. V., Nureyev M. A., Isaev V. A., Khamidulin A. M. *The possibility of using distance*

learning technologies in adult education [Vozmozhnosti ispol'zovaniya distancionnyh tekhnologij v obrazovanii vzroslyh], Innovative science, 2017, No. 10, pp. 79–81.

12. Lobachev S. L. *Experience of introduction of remote technologies in the educational process of the University* [Opyt vnedreniya distancionnyh tekhnologij v obrazovatel'nyj process vuza], Informatization of continuous education – 2018: collection of articles: in 2 Volumes, ed. by V. V. Grinpoon, Moscow, 2018, pp. 340–343.

13. Pulkina E. E. *Distance learning as technologies of professional adult education* [Distancionnoe obuchenie kak tekhnologi professional'nogo obucheniya vzroslyh], Social and technical services: problems and ways of development: collection of articles, Nizhny Novgorod, 2018, pp. 84–86.

14. Cercone K. Characteristics of adult learners with implications for online learning design, *AACE Journal*, 2008, No. 16 (2), pp. 137–159.

Гипотезы, дискуссии, размышления

УДК 378.091.398

Компетентностный подход в организации курсов повышения квалификации для преподавателей детских школ искусств

Е. Ю. Коробейникова
<https://orcid.org/0000-0002-3900-6595>
metod@rrc-ural.ru

Competency-based approach to organizing continuing education courses for teachers of children's art schools

E. Y. Korobeynikova

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. В статье определены организационные и содержательные основы построения компетентностно ориентированной технологии организации курсов повышения квалификации для преподавателей детских школ искусств. Современные требования к профессиональной компетентности преподавателей сферы художественного образования в контексте мероприятий государственной политики в сфере культуры, содержания профессионального стандарта педагога дополнительного образования детей и взрослых, обуславливают необходимость обновления подходов к разработке программ дополнительного профессионального образования. В соответствии с этим особую актуальность приобретает способность и готовность преподавателя детской школы искусств демонстрировать высокие результаты профессиональной деятельности. **Цель исследования.** Описание технологии реализации курсов повышения квалификации для преподавателей детских школ искусств на основе компетентностного подхода.

Апробация дополнительных профессиональных программ в процессе проведения курсов

повышения квалификации, разработанных на основе компетентностного подхода. **Методология (материалы и методы).** В исследовании были использованы комплексные методы, включающие анализ нормативных документов, регламентирующих профессиональную деятельность педагогов дополнительного образования; статистический анализ данных по педагогическим работникам детских школ искусств; анкетные опросы слушателей курсов повышения квалификации; мониторинг качества образовательного процесса. **Результаты.** В статье описывается опыт апробации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации, разработанных региональным ресурсным центром в сфере культуры и художественного образования для педагогов Свердловской области. Анализируются показатели по уровню удовлетворенности слушателей образовательными результатами, содержанием программ повышения квалификации.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. The article defines the organizational and substantive foundations of building a competence-based technology for organizing continuing education courses for teachers of children's art

schools. Modern requirements for the professional competence of teachers in the field of art education in the context of state policy in the field of culture, the content of the professional standard of a teacher of additional education for children and adults, necessitate the updating of approaches to the development of programs of additional professional education. In accordance with this, the ability and willingness of a teacher of a children's art school to demonstrate high results in professional activity is of particular relevance. The goal of research. Testing of additional professional programs in the course of continuing education courses developed on the basis of the competency-based approach. Methodology. The study used complex methods, including the analysis of regulatory documents governing the professional activities of continuing education teachers; statistical analysis of data on pedagogical workers of children's art schools; questionnaires of students of continuing education courses; monitoring the quality of the educational process. Results. The article describes the experience of testing additional professional continuing education programs developed by the regional resource center in the field of culture and art education for teachers of the Sverdlovsk region. The indicators on the level of students' satisfaction with educational results, the content of continuing education programs are analyzed.

Ключевые слова: компетентностный подход, детские школы искусств, художественное образование, повышение квалификации, дополнительные профессиональные программы.

Key-words: competency-based approach, children's art schools, art education, advanced training, additional professional programs.

Введение

На современном этапе процессу непрерывного образования педагогов сферы культуры и художественного образования в период, следующий за получением базового образования, придается большое значение на уровне государственной культурной политики. Обеспечение детских школ искусств (далее – ДШИ) высокопрофессиональными кадрами является сегодня одним из важнейших направлений национального проекта «Культура». Эта тенденция находит отражение в федеральной части проекта – «Творческие люди». В процессе его реализации планируется к 2021 году на

базе творческих вузов в субъектах Российской Федерации создать пятнадцать центров непрерывного образования и повышения квалификации творческих и управленческих кадров в сфере культуры.

Следует отметить, что показатели результативности основных видов деятельности ДШИ, обозначенные в плане мероприятий («дорожная карта»), диктуют новые требования к уровню профессиональной компетентности педагогических работников. Достижение высоких показателей по количеству детей, обучающихся по предпрофессиональным программам; количеству учащихся, привлекаемых к участию в творческих мероприятиях различного уровня; количеству выпускников ДШИ, поступивших в профессиональные образовательные учреждения, напрямую зависит от способности и готовности педагога демонстрировать высокие результаты профессиональной деятельности.

В соответствии с этим повышение качества профессиональной подготовки руководителей и педагогических работников является важнейшей задачей, поскольку ее решение направлено в первую очередь на сохранение и развитие уникальной системы отечественного художественного образования. Однако зачастую процесс повышения квалификации преподавателей в этой сфере носит формальный, а потому малоэффективный характер. Это связано с тем, что содержание программ дополнительного профессионального образования направлено на освоение теоретического материала, не всегда применимого на практике.

Вопросы теоретического характера, различные организационные аспекты повышения квалификации педагогических работников на протяжении всего периода профессиональной деятельности, нашли отражение в современных исследованиях. Одним из важнейших ориентиров в отечественном образовании как основы обновления его содержания, в том числе и в повышении квалификации педагогических кадров, явился компетентностный подход. Если модель традиционного образования предполагает усвоение определенного массива знаний в соответствии с содержанием образования, то при переходе к информационному обществу важным этапом в развитии профессиональной компетентности педагогических кадров становится возможность управления полученными

знаниями и способами поиска этих знаний, то есть усиление практической ориентации образования, выходящей за пределы «ЗУНовского» образовательного пространства. При компетентностном подходе в качестве результата образования рассматривают не только усвоение определенной информации, но и готовность личности действовать самостоятельно, мобилизуя при этом имеющиеся знания, опыт и способности [1]. Процесс повышения квалификации педагогических работников на основе компетентностного подхода, осуществляющих деятельность в системе основного общего и среднего общего образования, достаточно широко освещается в различных исследованиях, однако применительно к преподавателям ДШИ (работающим в сфере дополнительного образования) изучен недостаточно.

Цель настоящей статьи состоит в описании технологии реализации курсов повышения квалификации для преподавателей ДШИ на основе компетентностного подхода.

Обзор литературы. Проблемы совершенствования профессиональной компетентности педагогов-музыкантов рассмотрены в трудах И. В. Жгенти [2], Т. А. Затыминой [3], М. В. Харионовской [4]. Ряд исследований, направленных на изучение процесса повышения квалификации педагогов ДШИ, взаимосвязаны с положениями компетентностного подхода. Так, например, О. В. Резикова отмечает, что организаторы курсов повышения квалификации, «имеют основную задачу не только дать знания, которые, возможно, через достаточно короткое время станут неактуальны, а направить его на современные актуальные способы освоения различных видов профессиональной деятельности, включая самообразование» [5, с. 130]. В исследовании Н. И. Тормозовой подчеркивается, что «использование компетентностного подхода в повышении квалификации преподавателей ДШИ позволяет выйти на новую образовательную модель, основывающуюся на личностной готовности слушателей к восприятию нового, формированию и развитию качеств, необходимых современному педагогу [6, с. 182].

Методология (материалы и методы). Процесс разработки технологии повышения квалификации педагогических работников ДШИ, позволяющей эффективно, в русле современных требований обучать преподавателей, осу-

ществлялся в опоре на компетентностный подход как методологическую основу для проектирования содержания программ дополнительного профессионального образования. В ходе исследования при отборе содержания программ повышения квалификации были проанализированы актуальные нормативные документы, отображающие современные требования к преподавателю системы художественного образования. Помимо этого, был проведен статистический анализ целевой аудитории, выявивший стаж работы, уровень образования и возраст преподавателей ДШИ. Для оценки качества освоения учебного материала слушателями были использованы такие методы, как тестирование, анализ творческих работ. Посредством анкетного опроса обучающихся осуществлялся внутренний мониторинг качества образовательного процесса.

Результаты и их описание

В современной системе повышения квалификации руководителей и преподавателей ДШИ к настоящему времени сложились устойчивые традиции по организации курсов повышения квалификации преподавателей на базе творческих вузов, учреждений среднего профессионального образования. Помимо этого, в ряде областей России созданы региональные методические службы, реализующие курсы повышения квалификации для преподавателей и руководителей ДШИ (например, в Курганской, Свердловской, Челябинской областях). Обратимся к опыту государственного автономного учреждения культуры Свердловской области «Региональный ресурсный центр в сфере культуры и художественного образования» (далее – РРЦ) – организации, одним из направлений деятельности которой является осуществление обучения по дополнительным профессиональным программам (повышения квалификации). Среди регионов России область занимает третье место по количеству ДШИ – на ее территории действует 161 ДШИ, деятельность которых координирует РРЦ.

По данным мониторинга, проведенного в конце 2017/18 учебного года, общая численность педагогических работников составила 3719 человек. Из них число штатных преподавателей, чей стаж работы превышает десять лет, – 2316 человек, что составляет 74% от общего числа [7, с. 9–10]. Это означает, что боль-

шая часть педагогов имеют достаточный опыт педагогической деятельности, но образование было получено ими более десяти лет назад. В этой связи важнейшая функция РРЦ состоит во всестороннем организационно-методическом сопровождении ДШИ в решении задач профессионального развития преподавателей, в содействии сохранению и транслированию лучшего педагогического опыта [8, с. 148].

Сегодняшние реалии требуют от преподавателей умения мобильно и эффективно реагировать на изменения в системе ДШИ. Организацию образовательного процесса в РРЦ осуществляет учебный отдел. Основной его целью является обеспечение непрерывного развития профессиональных компетенций педагогических работников в сфере культуры путем организации различных видов методических мероприятий, в том числе разработки и реализации курсов повышения квалификации. При разработке содержания дополнительных профессиональных программ специалисты РРЦ ориентируются на актуальные потребности слушателей в сфере художественного образования, традиционные и инновационные формы и методы обучения.

По категориям слушателей дополнительные профессиональные программы, реализуемые РРЦ, подразделяется на следующие виды: для административного состава ДШИ; для преподавателей различных специальностей; для преподавателей, обучающихся детей с ограниченными возможностями здоровья. По тематическому признаку программы можно классифицировать по следующим направлениям: музыкальное искусство и образование; изобразительное искусство; хореографическое искусство, художественное образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья; менеджмент в художественном образовании.

Подобная систематизация позволяет специалистам РРЦ обеспечивать образовательные потребности преподавателей всех специальностей, работающих в ДШИ, поскольку в этом случае приняты во внимание профессиональные интересы всех групп педагогических и руководящих работников. Образовательная деятельность слушателей в рамках курсов повышения квалификации предусматривает следующие формы учебной деятельности: лекции, практические занятия, круглые столы, посеще-

ние конкурсных прослушиваний всероссийских и межрегиональных конкурсов исполнительского мастерства, проводимых РРЦ, мастер-классы и иные формы, определенные учебным планом.

Одной из задач региональной методической службы при реализации курсов повышения квалификации является ориентирование преподавателей ДШИ на успешные педагогические практики и эффективный опыт коллег, работающих в сфере художественного образования. Для решения этой задачи специалисты РРЦ приглашают к сотрудничеству известные образовательные организации, что позволяет обеспечивать высокий уровень обучения слушателей. В их числе: Российская академия музыки им. Гнесиных, Центральная музыкальная школа при Московской государственной консерватории имени П. И. Чайковского, Санкт-Петербургский государственный академический художественный лицей имени Б. В. Иогансона при Российской академии художеств, Санкт-Петербургская консерватория имени Н. А. Римского-Корсакова, детская школа искусств «Охтинский центр эстетического воспитания» (Санкт-Петербург); компания Yamaha Music (Россия) и другие.

В качестве лекторов курсов приглашаются специалисты и педагоги, имеющие успешный опыт работы в сфере художественного образования. Так, например, ежегодно курсы повышения квалификации для пианистов проводят преподаватели отделения специального фортепиано Центральной музыкальной школы (колледжа) при Московской государственной консерватории имени П. И. Чайковского: Мира Алексеевна Марченко (заведующая отделением специального фортепиано), Наталья Викторовна Богданова (солистка «Москонцерта», преподаватель отделения специального фортепиано). Обучение руководителей ДШИ по дополнительной профессиональной программе «Эффективные стратегии управления ДШИ в современных условиях» в рамках образовательного проекта «Школа директора», по сложившейся в РРЦ традиции проводит Ирина Ефимовна Домогацкая, генеральный директор Московской городской объединенной ДШИ «Кусково».

Наряду с этим при разработке содержания реализуемых дополнительных профессиональных программ учитываются требования к трудо-

вым знаниям и умениям, закрепленным в стандарте педагога дополнительного образования детей и взрослых. Согласно стандарту, педагогу дополнительного образования необходимо знать современные концепции и модели, образовательные технологии дополнительного образования детей и взрослых в избранной области; особенности построения компетентностно ориентированного образовательного процесса; особенности реализации дополнительных общеобразовательных программ для одарённых обучающихся и детей с ограниченными возможностями здоровья. Кроме того, преподаватель должен уметь создавать условия для развития обучающихся, мотивировать их к активному освоению ресурсов и развивающих возможностей образовательной среды, освоению выбранного вида деятельности (выбранной образовательной программы); уметь анализировать, разрабатывать содержание, оформлять и представлять педагогическому сообществу результаты собственной профессиональной деятельности.

Основываясь на требованиях профессионального стандарта педагога дополнительного образования детей и взрослых, специалистами РРЦ была разработана дополнительная профессиональная программа (повышения квалификации) для преподавателей музыкальных отделений ДШИ всех специальностей – «Педагогика и методика художественного образования». Объем программы составляет 36 часов. При ее освоении слушатели знакомятся с теоретическими и практическими аспектами художественного образования – в содержание программы входит изучение психолого-педагогических основ творческой деятельности, современных образовательных технологий и особенностей их применения в учебном про-

цессе. Практические занятия направлены на овладение алгоритмами разработки программно-методического обеспечения образовательного процесса, разработку индивидуальной траектории подготовки педагога к процедуре аттестации.

При разработке содержания названной программы специалисты РРЦ основывались на том, что в силу своей краткосрочности, в отличие от программ профессиональной подготовки, обучение слушателей на курсах повышения квалификации достаточно ограничено по времени, поэтому призвано обеспечить опережающее знакомство с новыми технологиями и методиками в сфере музыкального образования. Например, с возможностями применения мультимедиа технологий в работе педагога-музыканта (работа в музыкально-компьютерных аудиоредакторах, применение мультимедийных средств обучения), эффективными авторскими программами, методами и приемами обучения юных музыкантов т. п.

Для оценки качества образовательного процесса специалисты РРЦ проводят внутренний мониторинг. Оценка осуществляется посредством анализа результатов промежуточной и итоговой аттестации обучающихся. Помимо этого, слушатели, завершившие обучение, заполняют анкету, выявляющую удовлетворенность слушателей:

- 1) условиями организации образовательного процесса;
- 2) содержанием дополнительных профессиональных программ и качеством учебного процесса;
- 3) компетентностью преподавателей.

Объекты оценки качества образовательного процесса в РРЦ и критерии оценивания представлены в таблице 1.

Таблица 1

Объекты оценки качества образовательного процесса

Объекты оценки	Критерии оценивания
Образовательные результаты	Результаты промежуточной и итоговой аттестации (самостоятельная работа, тесты, творческие работы и т. п.)
Условия организации образовательного процесса	Комфортность пребывания в помещениях учреждения (гардероб, лекционный зал и т. п.). Транспортная доступность
Содержание дополнительных профессиональных программ и качество учебного процесса	Актуальность представленной информации. Практико-ориентированная направленность учебного материала. Использование элементов наглядности и современных средств обучения
Компетентность преподавателей	Последовательность, полнота и доступность изложения материала. Способность поддерживать интерес аудитории

Целью внутренней оценки качества образовательного процесса является получение объективной информации о состоянии качества образования, тенденциях его изменения и причинах, влияющих на его уровень. Основные функции внутренней системы оценки: обеспечение качества образовательного процесса для всех субъектов учебной деятельности; аналитическое сопровождение процесса обучения; оценка и прогноз развития образовательной деятельности, осуществляемой учебным отделом. По итогам мониторинга разрабатываются рекомендации для лекторов, осуществляется планирование образовательной деятельности в РРЦ. Анализ анкет слушателей позволяет выявлять наиболее значимые профессиональные потребности слушателей, совершенствовать качество образовательного процесса, корректировать содержательные компоненты дополнительных профессиональных программ.

Определив компетентностный подход в качестве основного ориентира при планировании курсов повышения квалификации, в 2018 году в РРЦ было реализовано 14 дополнительных профессиональных программ, обучение прошли 559 человек, что на 61% больше, чем в 2017 году. Выборочно было проанализировано 140 анкет слушателей, завершивших обучение по различным дополнительным профессиональным программам, что составляет 25% от общего числа обученных. Анализ анкет показал, что 98% слушателей удовлетворены качеством учебного процесса и содержанием дополнительных профессиональных программ; 2% удовлетворены частично.

Помимо этого, 93% слушателей отметили высокий уровень профессиональной компетентности преподавателей, 7% опрошенных отметили средний уровень. Низкий уровень зафиксирован не был. Полученные результаты свидетельствуют о наличии продуктивной системы повышения квалификации в сфере художественного образования, выстроенной специалистами РРЦ.

Обсуждение

Представленная технология повышения квалификации учитывает требования к профессиональным компетенциям педагогов; нацелена на опережающее знакомство как с традиционными, так и инновационными формами и методами обучения в ДШИ; обращена на ознакомле-

ние слушателей курсов с опытом известных специалистов в сфере культуры и художественного образования. Перспективы дальнейшего исследования видятся в детальной разработке компетентностно ориентированной модели системы повышения квалификации.

Эффективная система повышения квалификации, по нашему мнению, строится в опоре на компетентностный подход, обуславливающий, с одной стороны, содержание дополнительных профессиональных программ, с другой стороны, – особенности организации образовательного процесса.

Для совершенствования системы повышения квалификации преподавателей ДШИ Свердловской области разработаны дополнительные профессиональные программы, в содержании которых учитываются требования профессионального стандарта педагога дополнительного образования детей и взрослых, показатели «дорожной карты», требования к аттестации педагогических работников ДШИ.

Заключение

Таким образом, повышение квалификации преподавателей ДШИ призвано обеспечить в дальнейшем достижение высоких результатов в профессиональной деятельности, является сегодня важнейшей составляющей государственной культурной политики и способствует сохранению и развитию уникальной отечественной системы художественного образования.

Методологическим основанием для создания эффективной системы повышения квалификации педагогических работников в этой сфере является компетентностный подход как ориентир для разработки программ дополнительного профессионального образования.

При отборе содержания дополнительных профессиональных программ необходимо ориентироваться на профессиональные потребности преподавателей ДШИ различных специальностей, в том числе и работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья, необходимо также учитывать требования профессионального стандарта педагога дополнительного образования детей и взрослых.

Особенностью программ повышения квалификации является их краткосрочность, в отличие от программ профессиональной переподготовки. В этой связи организаторам курсов повышения квалификации для преподавателей

ДШИ целесообразно обеспечить опережающее знакомство с новыми технологиями и методиками в сфере культуры и художественного образования. Применение компетентностного подхода при реализации программ дополнительного профессионального образования позволяет мотивировать слушателей курсов повышения квалификации к дальнейшему практическому применению полученных знаний и умений. Выстраивание механизма обратной связи, взаимодействие с образовательными организациями высшего образования и высокопрофессиональными преподавателями курсов, построение содержания обучения на основе актуальных документов в совокупности – все это позволяет формировать эффективную гибкую систему повышения квалификации преподавателей ДШИ.

Библиографический список:

1. Зеер, Э. Ф. Компетентностный подход как методологическая позиция обновления профессионального образования / Э. Ф. Зеер. – Текст : непосредственный // Вестник учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. – 2005. – № 1 (37). – С. 5–12.

2. Жгенти, И. В. К проблеме дополнительного профессионального образования педагогов искусства / И. В. Жгенти. – Текст : электронный // Педагогика искусства. – 2018. – № 1. – URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/k-probleme-dopolnitelnogo-professionalnogo-obrazovaniya-pedagogov-iskusstva> (дата обращения: 12.01.2019).

3. Затымина, Т. А. Оценка качества образования в системе повышения квалификации с позиции его потребителя / Т. А. Затымина. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 4 (16). – С. 176–180.

4. Харионовская, М. В. Формы и методы совершенствования уровня профессиональной подготовки преподавателей-музыкантов в учреждениях повышения квалификации / М. В. Харионовская. – Текст : непосредственный // Интеграция образования. – 2007. – № 3/4 (48–49). – С. 139–147.

5. Резикова, О. В. Профессионально-личностное развитие педагогов-музыкантов в процессе повышения квалификации / О. В. Резикова. – Текст : электронный // Человек и об-

разование. – 2013. – № 2 (35). – URL: http://obrazovanie21.narod.ru/Files/2013-2_127-131.pdf (дата обращения: 04.12.2019).

6. Тормозова, Н. И. Реализация компетентностного подхода в повышении квалификации преподавателей детских школ искусств в период реформирования художественного образования / Н. И. Тормозова. – Текст : непосредственный // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2014. – № 2 (24). – С. 180–183.

7. Художественное образование в цифрах : сборник аналитических материалов, вып. 6. – Екатеринбург : ГАУК СО РРЦ, 2018. – 12 с. – Текст : непосредственный.

8. Коробейникова, Е. Ю. Организационно-методическое сопровождение детских школ искусств: из опыта региональной методической службы / Е. Ю. Коробейникова. – Текст : электронный // Художественное образование и наука : научный журнал. – 2019. – № 1 (18). – С. 147–153. – URL: <http://hudozhestvennoe-obrazovanie-i-nauka.ru/images/mag.pdf> (дата обращения: 04.12.2019).

References:

1. Seer E. F. *Competence approach as a methodological position for updating vocational education* [Kompetentnostnyj podhod kak metodologicheskaya poziciya obnovleniya professional'nogo obrazovaniya], Bulletin of the teaching and methodical association for professional and pedagogical education, 2005, No. 1 (37), pp. 5–12.

2. Zhgenti I. V. *About the problem of additional professional education of teachers of art* [K probleme dopolnitelnogo professional'nogo obrazovaniya pedagogov iskusstva] Pedagogy of art, 2018, No. 1. Available at: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/k-probleme-dopolnitelnogo-professionalnogo-obrazovaniya-pedagogov-iskusstva> (accessed date: 01/12/2020).

3. Zatyamina T. A. *Assessment of the quality of education in the continuing education system from the perspective of its consumer* [Evaluation of the quality of education in the system of professional development from the point of view of its consumer], World of Science, Culture, Education, 2009, No. 4 (16), pp. 176–180.

4. Kharionovskaya M. V. *Forms and methods for improving the level of professional training of music teachers in continuing education insti-*

tutions [Formy i metody sovershenstvovaniya urovnya professional'noj podgotovki prepodavatelej-muzykantov v uchrezhdeniyah povysheniya kvalifikacii], *Integration of Education*, 2007, No. 3/4 (48–49), pp. 139–147.

5. Rezikova O. V. *Professional and personal development of teachers-musicians in the process of continuing education* [Professional'no-lichnostnoe razvitie pedagogov-muzykantov v processe povysheniya kvalifikacii], *Man and education*, 2013, No. 2 (35), Available at: http://obrazovanie21.narod.ru/Files/2013-2_127-131.pdf (accessed date: 01/12/2019).

6. Tormozova N. I. *Implementation of the competency-based approach to advanced training of teachers of children's art schools during the reform of artistic education* [Realizaciya kompetentnostnogo podhoda v povyshenii kvalifikacii prepodavatelej detskih shkol iskusstv v period reformirovaniya hudozhestvennogo obrazovaniya], *Historical and socio-educational idea*, 2014, No. 2 (24), pp. 180–183.

7. *Art education in numbers: a collection of analytical materials* [Hudozhestvennoe obrazovanie v cifrah: sbornik analiticheskikh materialov], Vol. 6, Yekaterinburg, 2018. 12 p.

8. Korobeynikova E. Yu. *Organizational and methodological support of children's art schools: from the experience of the regional methodological service* [Organizacionno-metodicheskoe so-provozhdenie detskih shkol iskusstv: iz opyta regional'noj metodicheskoy sluzhby], *Scientific journal "Art Education and Science"*, 2019, No. 1 (18), pp. 147–153. Available at: <http://hudozhestvennoe-obrazovanie-i-nauka.ru/images/mag.pdf> (accessed date: 12/04/2019).

УДК 378.091.398+371.123

Неформальное повышение квалификации как условие научно-методического сопровождения педагогов-лидеров дошкольного образования

Г. В. Яковлева

<https://orcid.org/0000-0002-9618-6924>
galina440@mail.ru

Т. А. Сваталова

<https://orcid.org/0000-0002-1345-9844>
svatalova@mail.ru

Informal advanced training as a condition of scientific and methodological support for teachers-leaders of preschool education

G. V. Yakovleva

T. A. Svatalova

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. Федеральный проект «Учитель будущего», входящий в Национальный проект «Образование», своей задачей ставит внедрение национальной системы профессионального роста педагогических работников, охватывающей не менее 50% учителей общеобразовательных организаций. Одним из вариантов профессионального роста является образовательное лидерство. Вместе с тем практика показывает, что сопровождение лидеров дошкольного образования отличается дискретностью и зависит от сроков подготовки их к мероприятиям регионального или российского уровней. Разовый характер мероприятий не соответствует логике непрерывного образования и способствует угасанию лидерства. Вышеизложенное позволяет сделать предположение об отсутствии непрерывности, системности, целостности и свидетельствует о наличии проблемы научно-методического сопровождения лидеров дошкольного образования.

Изучение образовательных запросов педагогов-лидеров образования выявило про-

блему унифицированности методической поддержки их профессионального роста. Вышеназванную проблему целесообразно решать адресно средствами дополнительного профессионального образования. **Цель исследования.** Изучение проблемы организации неформального повышения квалификации как условия научно-методической поддержки лидеров дошкольного образования, разработка и теоретическое обоснование стратегии научно-методического сопровождения лидеров дошкольного образования в системе дополнительного профессионального образования. Авторами рассмотрено образовательное лидерство в качестве механизма повышения эффективности деятельности в сфере образования. Лидерство в образовании проявляется посредством участия в исследовательской и экспериментальной деятельности, связанной с реализацией требований Профессионального стандарта «Педагог», в инновационных проектах, в конкурсах профессионального мастерства, в руководстве профессиональными сообществами. **Методология (материалы и методы).** Методологической осно-

вой разработки стратегии являются следующие подходы:

- системный, так как разработанная стратегия имеет признаки целостности, непрерывности, системности;
- андрагогический, так как процесс профессионального развития ориентирован на взрослых людей и имеет его признаки;
- компетентностный, так как в ходе реализации стратегии у педагогов формируются лидерские компетенции.

Стратегия включает следующие этапы:

- выявление педагогов-лидеров;
- выявление их профессиональных дефицитов, связанных с инновационной деятельностью;
- выстраивание системы адресной научно-методической поддержки.

Результаты. В статье предложена стратегия научно-методического сопровождения лидеров дошкольного образования, включающая в себя: цель, описание модели и содержания научно-методической поддержки, этапов работы и необходимых условий ее реализации.

Теоретическая значимость предлагаемой стратегии заключается в описании персонализации профессионального развития педагогов-лидеров на основе адресности научно-методического сопровождения в рамках неформального повышения квалификации в условиях дополнительного профессионального образования.

Практическая значимость предлагаемой стратегии заключается в том, что она может быть использована как в работе муниципальных методических служб, так и во внутрифирменном повышении квалификации в ДОО.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. The federal project “Teacher of the Future”, which is part of the National Project “Education”, aims at introducing a national system for the professional growth of teachers, covering at least 50% of teachers in educational institutions. One of the options for professional growth is educational leadership. However, practice shows that accompaniment of leaders of preschool education is discrete and depends on the timing of their preparation for events at the regional or Russian level. The one-time nature of events does not correspond to the logic of continuing education and contrib-

utes to the fading of leadership. The above allows us to make an assumption about the lack of continuity, consistency, integrity and indicates the presence of problems of scientific and methodological support for leaders of preschool education. The study of the educational needs of teachers – leaders of education revealed the problem of the unified methodological support of their professional growth. It is advisable to solve the above problem by targeted means of additional professional education. **The goal of research.** Study of the problem of organizing non-formal professional development as a condition of scientific and methodological support of leaders of preschool education, development and theoretical justification of the strategy of scientific and methodological support of leaders of preschool education in the system of additional professional education.

The authors considered educational leadership as a mechanism to increase the effectiveness of activities in the field of education. Leadership in education is manifested through participation in research and experimental activities related to the implementation of the requirements of Russian Professional Standard “Teacher”, in innovative projects, in contests of professional excellence, in the management of professional communities.

The article proposes a strategy of scientific and methodological support for leaders of preschool education, which includes: the purpose, description of the model and content of scientific and methodological support, stages of work and the necessary conditions for its implementation. **Methodology.** The methodological basis for developing a strategy is the following approaches:

- systemic, since the developed strategy has the following attributes: integrity, continuity, systemicity;
- androgical, as the process of professional development is focused on adults and has its signs;
- competency, as in the course of the implementation of the strategy, teachers develop leadership competencies.

The strategy includes the following steps:

- identification of leading teachers,
- identification of their professional deficits associated with innovation,
- building a system of targeted scientific and methodological support.

Results. The article suggests the strategy of scientific and methodical support of the leaders of

preschool education, which includes: goal, description of the model and content of scientific and methodical support, stages of work and necessary conditions of its implementation.

The theoretical significance of the proposed strategy lies in the description of the personification of the professional development of teachers of leaders on the basis of targeted scientific and methodological support in the framework of informal advanced training in the conditions of additional professional education.

The practical significance of the proposed strategy lies in the fact that it can be used both in the work of municipal methodological services and in-house advanced training in pre-university education.

Ключевые слова: лидерство в образовании, профессиональный рост, неформальное образование, методическая поддержка, научно-методическое сопровождение, персонафикация профессионального роста, дополнительное профессиональное образование.

Keywords: leadership in education, professional growth, non-formal education, methodological support, scientific and methodological support, personification of professional growth, additional professional education.

Введение

Социальные преобразования современного российского общества привели к смещению акцентов в разных сферах жизнедеятельности с коллективного, государственного начала на индивидуальное, усилив значение субъектности личности. Особенно ярко эта тенденция проявляется в условиях реформирования системы общего и профессионального образования. Отсутствие предсказуемости и обновление существующих практик приводят к необходимости поиска инновационных путей развития образования. Эти процессы обуславливают растущую потребность в специалистах, отличающихся активной жизненной позицией, повышенным стремлением к самообразованию, способных действовать самостоятельно, творчески в условиях нестабильной меняющейся обстановки, т. е. инициативных лидерах. Об этом свидетельствуют и нормативные документы. Так, например, Федеральный проект «Учитель будущего», входящий в Национальный проект «Образование» своей задачей ставят внедрение нацио-

нальной системы профессионального роста педагогических работников, охватывающей не менее 50% учителей общеобразовательных организаций. И одним из показателей профессионального роста является образовательное лидерство. Иными словами, полисемичность направлений развития образования как системного объекта, способствует росту социальных инициатив, формированию и выдвижению лидеров.

Определение сути феномена «образовательное лидерство» приводит к более общему понятию – «лидерство», что позволяет уточнить механизмы повышения качества образования. Стоит отметить, что продуктом или результатом деятельности в сфере образования являются личностные, субъектные качества человека. Другими словами, в образовании отсутствует материально проявленный продукт. Именно этот факт, по мнению Л. А. Лесиной, ограничивает ресурсы для роста эффективности функционирования и развития самой системы [1].

В контексте изучаемой нами проблемы мы придерживаемся концепции социальной природы лидерства, рассматривая его как механизм, способный упорядочить, урегулировать деятельность образовательной системы с целью повышения ее эффективности.

Обзор литературы

Традиционно в любой сфере профессиональной деятельности исследователи рассматривают лидерство с позиции управленческой деятельности, менеджмента, лидерских качеств руководителя [2; 3]. В то же время меняющийся взгляд общества на сферу образования актуализировал исследования феномена лидерства педагогов [4; 5]. Анализ работ исследователей проблемы лидерства в образовании позволяет выделить наиболее общие тенденции в понимании данного явления. Авторы отмечают у лидеров высокий уровень профессионализма, мотивации и направленности на профессиональный рост, активную жизненную и личностную позицию. Еще один подход к определению лидерства мы отмечаем у И. А. Вальдмана. Автор заключает, что «лидерство» – часть нашей национальной культуры. «У России есть исторически сложившаяся черта лидера, победителя и т. п. Претензия на лидерство и превосходство в культуре, политике, науке для нас

вещь вполне естественная. Это черта естественным образом переносится и на социальную сферу, включая образование» [6].

Некоторые авторы (Н. В. Савина) отмечают в сфере образования три аспекта проявления лидерства: лидеры как цель образовательного процесса, лидерство как принцип управления; лидерство как статус организации.

Выше изложенное позволяет автору доказательно обосновывать необходимость формирования лидерской компетенции как возможности и готовности человека к выполнению роли лидера, к решению задач по организации группового взаимодействия (лидер и группа) и решению задач личностного и профессионального развития (лидер индивидиуал) [2].

Рассматривая образовательную организацию в качестве коллективного субъекта лидерства, автор заключает, что управленческое лидерство неизбежно влечет за собой создание управленческих команд.

В. И. Гам, изучая управленческие команды, определяет их роль в формировании лидерских качеств у членов коллектива: «... управленческая команда объединяет в поиске, выработке и в реализации оптимальных стратегических решений лидеров, профессионально, компетентно и лично ориентированных на реализацию задач стратегического развития; обеспечивает компетентностное развитие лидеров» [7]. Третий аспект – образовательные организации – лидеры, как наиболее востребованные на рынке образовательных услуг. Несмотря на явные преимущества лидеров в образовании, на наш взгляд, существует ряд проблем, которые необходимо решать на уровне субъектного взаимодействия между индивидуальным лидером, лидером-организацией и учреждениями дополнительного профессионального образования. Основной задачей учреждений дополнительного профессионального образования сегодня становится обеспечение соответствия между постоянно меняющимися государственными и общественными требованиями к личности педагога, уровню его профессиональной компетентности и готовности педагогов к реализации на высоком уровне своих профессиональных и должностных функций.

Все вышесказанное позволяет сделать заключение о необходимости выстраивания стра-

тегий научно-методического сопровождения профессионального развития педагогов-лидеров на основе соответствия содержания и форм дополнительного профессионального образования вызовам времени. К основным признакам таких стратегий относятся: мобильность в выявлении образовательных потребностей педагогов, адресность и опережающий характер научно-методической поддержки. Анализ современных исследований показывает, что интерес ученых вызывают следующие направления:

- понятийное пространство и сущностные характеристики непрерывного и неформального образования (Бордовский Г. А.) [8];
- становление системы неформального образования взрослых (Букина Н. Н.) [9];
- развитие государственной системы неформального образования взрослых в России (Вершловский С. Г., Обухов В. В.) [10; 11];
- непрерывное образование: историко-теоретический анализ феномена (Вершловский С. Г., Горшков М. К.) [10; 12].

Однако это только отдельные аспекты проблемы. Данный факт позволяет предположить как отсутствие целостного видения стратегий неформального образования, согласованного с политикой «образования на протяжении жизни», так и их содержательного наполнения.

Целью нашего исследования является изучение проблемы организации неформального повышения квалификации как условия научно-методической поддержки лидеров дошкольного образования, разработка и теоретическое обоснование стратегии научно-методического сопровождения лидеров дошкольного образования в системе дополнительного профессионального образования.

Методология (материалы и методы)

Методологической основой стратегии¹ научно-методической поддержки педагогов-лидеров в рамках неформального повышения квалификации избраны:

- системный подход, позволяющий рассмотреть неформальное образование как систему в

¹ Стратегия – искусство планирования какой-либо деятельности и руководства ею, основанные на точных прогнозах // Большой толковый словарь современного русского языка : 180 000 слов и словосочетаний / Д. Н. Ушаков. М. : Альфа-Принт [и др.], 2008. 1239 с.

рамках более крупной системы повышения квалификации (формальное образование);

– андрагогический подход как методологическое основание теории неформального образования взрослых, определивший методологические принципы этого образования [13; 14];

– компетентностный подход, предполагающий значительное усиление практической направленности образования [15].

В настоящее время проведен ряд научных исследований, раскрывающих отдельные направления неформального образования, обогащающих психолого-педагогическую науку в следующих аспектах: понимание неформального образования в контексте сравнительного подхода, позволяющее увидеть отличие его от формального образования; выявление роли и места неформального образования в системе непрерывного образования взрослых; обозначение взаимосвязи формального, неформального и информального образования в системе непрерывного образования.

Результаты и их описание

Право каждого педагога на дополнительное профессиональное образование (повышение квалификации) нормативно закреплено в ФЗ-273², однако традиционные курсы повышения квалификации не позволяют в полной мере учитывать индивидуальные потребности всех категорий педагогов. Изучение образовательного уровня, педагогического стажа, уровня профессиональной компетентности обучающихся выявляет многообразие траекторий профессионального развития. Большое значение при этом имеют профессионально значимые личностные характеристики, например такие, как инициативность и активность, которые чаще всего присущи педагогам-лидерам. В работе по изучению степени удовлетворенности разнообразием и качеством оказываемой педагогам дошкольных образовательных учреждений методической поддержки на уровне ДОО и муниципалитетов, проходившей с 2017 по 2019 год, принимали участие различные группы специалистов дошкольного образования Челябинской области – заведующие ДООУ (50 чел.), заместители заведующих (50 чел.), старшие воспитатели

² Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (от 29 декабря 2012 г. № 273), ст. 47, п. 5, пп. 2.

ли (25 чел.), воспитатели (700 чел.), психологи (25 чел.). Общее количество специалистов – 850 чел. Исследование обнаружило унифицированность проводимых мероприятий, усредненность планируемых результатов, отсутствие субъектности в выборе траекторий развития специалистов. Особое внимание при проведении анкетирования обращалось на механизмы выявления педагогов-лидеров. Было обнаружено, что более 20% респондентов готовы стать лидерами, «если поступит распоряжение от руководства». То есть проявляется феномен так называемого потенциального лидерства.

Более 40% респондентов отмечают отсутствие уверенности в правильности выбора варианта решения профессиональных задач, если нет рекомендации по их разрешению.

Полученные результаты свидетельствуют об отсутствии целостности, адресности и авторитарном стиле оказываемой педагогам методической помощи. В то же время при построении траекторий профессионального развития необходимо обеспечить субъектность каждого педагога, обеспечивая персонификацию профессионального развития и адресность методической поддержки.

Вышеизложенное актуализирует использование информального и неформального повышения квалификации в логике выстраивания стратегии научно-методического сопровождения неформального повышения квалификации педагогов.

Обсуждение

Целью стратегии научно-методического сопровождения неформального повышения квалификации педагогов-лидеров дошкольного образования является его персонификация. Нами выделены этапы этого процесса. Каждый этап характеризуется своими задачами, методами и результатами, но все они взаимосвязаны и подчинены одной цели. Ниже представлены задачи каждого этапа, формы и методы их решения, которые были использованы нами в ходе исследования.

Первый этап – лоцирование³. Задачи этого этапа состоят в выявлении педагогов-лидеров в ходе курсов повышения квалификации, дея-

³ Лоцирование – выявление, обнаружение.

тельности площадок, реализующих научно-прикладные проекты, выступлений на конференциях различного уровня. Наблюдения и экспертные оценки преподавателей, работающих с педагогами, позволяют выявить педагогов-лидеров и конкретизируют картину их профессиональных дефицитов. Для этого этапа составлены карты, которыми пользуются преподаватели, выступающие в роли экспертов⁴. Признаки, по которым ведется экспертное оценивание, следующие: активность, инициативность, оригинальность видения решения профессиональных задач, умение работать в команде, наличие проективных и презентационных компетенций.

Второй этап – персонификация. Задачами данного этапа являются проектирование хода профессионального развития в контексте неформальных форм повышения квалификации. На основе выделенных профессиональных дефицитов проектируются варианты адресной поддержки педагогов-лидеров: персонифицированные программы, образовательные маршруты, образовательные траектории, планы сопровождения. Каждый вариант имеет свои особенности, и его выбор зависит от индивидуальных запросов педагогов-лидеров. Содержание данного этапа заключается в научно-методическом сопровождении преподавателями хода разработки методической продукции педагогов-лидеров. Целью такого сопровождения является экспертиза разработанной продукции на соответствие требованиям к определенному виду работ. Третий этап – дессиминация. Задачами данного этапа является распространение методических продуктов и их презентация профессиональному сообществу. Дессиминация позитивного опыта лидеров реализуется через включение их в систему дополнительного профессионального образования: семинары, мастер-классы, стажировки.

Необходимыми условиями реализации стратегии являются:

– нормативно-правовые основания организации неформального повышения квалификации, закрепленные в регламентах;

⁴ Эксперт (от лат. «опытный», «искушенный») – компетентное лицо, имеющее специальный опыт в конкретной области и участвующее в исследовании в качестве источника непосредственной информации.

– готовность профессорско-преподавательского состава к осуществлению такого вида работ.

Уточним содержание условий. Для осуществления стратегии научно-методического сопровождения неформального повышения квалификации должны быть установлены регламенты, нормативно закрепляющие деятельность обеих сторон: педагогов-лидеров дошкольного образования и преподавателей.

Принятие указанных регламентов позволяет формализовать процессы и результаты повышения квалификации лидеров дошкольного образования и обеспечить субъектный характер взаимодействия учреждений дополнительного профессионального образования с основными заказчиками образовательных услуг.

Регламенты, нормативно закрепляющие неформальное повышение квалификации работников образования, могут включать в себя:

– участие педагога-лидера в модульных курсах по проблемам, выявленным на этапе лоцирования;

– подготовку к публикации научной статьи;

– подготовку учебно-методического, методического пособия по актуальным проблемам развития системы дошкольного образования;

– включение педагогов-лидеров в реализацию научно-прикладных, инновационных проектов, закрепленных Программой развития учреждения.

Формами научно-методического сопровождения педагогов-лидеров являются:

– индивидуальное или групповое консультирование;

– модульные курсы или семинары по актуальным направлениям профессионального развития педагогов-лидеров (например, «Проектирование научной статьи», «Обобщение позитивного педагогического опыта»);

– проективные семинары в целях создания инновационной методической продукции;

– сопровождение процесса подготовки педагогом-лидером материалов для научной статьи, методического пособия или сборника материалов инновационного педагогического опыта;

– экспертиза созданной методической продукции: научной статьи, методического посо-

бия или сборника материалов инновационного педагогического опыта.

Неформальное повышение квалификации лидеров дошкольного образования может быть организовано на основе обобщения и распространения ими эффективного педагогического опыта, результатов участия в инновационных проектах в сфере дошкольного образования, что является одним из ключевых требований Профессионального стандарта «Педагог».

В перечень видов работ педагогов-лидеров дошкольного образования в рамках неформального повышения квалификации могут быть включены:

- разработка программы повышения квалификации, стажировки или авторского модульного курса для работников дошкольного образования;

- участие в реализации научно-прикладных, инновационных проектах, реализуемых в ДООУ или совместно с учреждением дополнительного профессионального образования;

- подготовка и написание научной статьи в рецензируемые журналы, сборники научных трудов, словари, справочники;

- подготовка к изданию учебных, учебно-методических и методических пособий для слушателей курсов повышения квалификации на основе обобщения и представления эффективного опыта.

Условием выдачи документов установленного образца о повышении квалификации является итоговая аттестация слушателя, которая проводится в виде презентации методической продукции в рамках организованных в учреждении семинаров для слушателей курсов повышения квалификации, в рамках авторского модульного курса, в рамках выступления на научно-практических конференциях различного уровня, участия в конкурсах профессионального мастерства. Система формализации неформального повышения квалификации обеспечивает персонализацию повышения квалификации педагогов-лидеров дошкольного образования, является условием их научно-методической поддержки.

Заключение

Разработка стратегии научно-методического сопровождения лидеров дошкольного образования позволила выделить два аспекта

проблемы – первый связан с разработкой вопросов содержательного и деятельностного наполнения профессионального развития педагогов-лидеров дошкольного образования, а второй – с разработкой вопросов содержательного и деятельностного наполнения профессиональных функций педагогов-преподавателей системы дополнительного профессионального образования. Квалификационные требования к профессорско-преподавательскому составу включают готовность к осуществлению научного руководства, разработке и коррекции инструментария оценивания инновационных направлений работы педагогов практиков.

Однако современная ситуация в образовании характеризуется долей неопределенности и отсутствием наработанных траекторий развития образования, что актуализирует проблему формирования у преподавателей дополнительного профессионального образования научно-исследовательских компетенций.

Исследование и поиск путей решения вышеобозначенной проблемы определены нами как перспектива развития идеи научно-методического сопровождения педагогов-лидеров дошкольного образования в рамках неформального повышения квалификации.

Библиографический список:

1. Лесина, Л. А. Роль лидерства в процессе повышения качества образования / Л. А. Лесина. – Текст : непосредственный // Вестник Уральского государственного технического университета – УПИ. – 2003. – №. 1. – С. 100–103.

2. Савина, Н. В. Развитие лидерской компетенции будущих менеджеров в образовательной среде вуза / Н. В. Савина. – Текст : электронный // Современные научные исследования. – Выпуск 2. Концепт. – 2014. ART 54856. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/54856.htm> (дата обращения: 01.12.2019).

6. Вальдман, И. А. Ставка на лидеров в российском образовании. Не слишком ли мы увлеклись? / И. А. Вальдман. – Текст : непосредственный // Тенденции развития образования: разные, но равные. Как преодолеть разрыв в доступе к качественному образованию : сборник трудов IX Международной науч.-практ. конференции. – Москва : Дело, 2013. – С. 358.

7. Гам, В. И. Компетентностное развитие школьных управленческих команд в условиях перемен / В. И. Гам. – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 2. – С. 169.

8. Бордовский, Г. А. Современные требования к структуре, содержанию непрерывного образования / Г. А. Бордовский. – Текст : непосредственный // Подготовка специалиста в области образования. – Санкт-Петербург : Образование, 1994.

9. Букина, Н. Н. Развитие государственной системы неформального образования взрослых в России / Н. Н. Букина. – Текст : непосредственный // Человек и образование. – 2008. – № 3.

10. Вершловский, С. Г. Непрерывное образование: историко-теоретический анализ феномена / С. Г. Вершловский. – Санкт-Петербург, 2008. – Текст : непосредственный.

11. Обухов, В. В. Теоретические аспекты формирования вариативных моделей повышения квалификации работников образования / В. В. Обухов. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – № 13. – С. 115–119.

12. Горшков, М. К. Непрерывное образование в контексте модернизации / М. К. Горшков. – Москва : ИС РАН, ФГНУ ЦСИ, 2011. – Текст : непосредственный.

13. Громкова, М. Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых / М. Т. Громкова. – Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – Текст : непосредственный.

14. Григорьева, Е. А. Андрагогическое позиционирование профессионального развития педагога / Е. А. Григорьева. – Текст : электронный. – URL: <http://www.pippkro.ru>.

15. Зимняя, И. А. Проблемы качества образования. Кн 2: Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель) / И. А. Зимняя. – Москва ; Уфа : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – Текст : непосредственный.

References:

1. Lesina L. A. *The role of leadership in improving the quality of education* [Rol' liderstva v

processe povysheniya kachestva obrazovaniya], Bulletin of Ural State Technical University, 2003, No. 1, pp. 100–103.

2. Savina N. V. *Development of leadership competence of future managers in the educational environment of the university* [Razvitie liderской kompetencii budushchih menedzherov v obrazovatel'noj srede vuza], Modern scientific research, No. 2, 2014. Available at: <http://e-koncept.ru/2014/54856.htm> (accessed date: 12/01/2019).

3. Waldman I. A. *Betting on leaders in Russian education. Weren't we too carried away?* [Stavka na liderov v rossijskom obrazovanii. Ne slishkom li my uvleklis?], Trends in the development of education: different, but equal. How to bridge the gap in access to quality education. Proceedings of the IX International Scientific and Practical Conference, Moscow, 2013, p. 358.

4. Gam V. I. *Competent development of school management teams in the face of change* [Kompetentnostnoe razvitie shkol'nyh upravlencheskih komand v usloviyah peremen], Modern problems of science and education, 2012, No. 2, p. 169.

5. Bordovsky G. A. *Modern requirements for the structure, content of continuing education* [Sovremennye trebovaniya k strukture, soderzhaniyu nepreryvnogo obrazovaniya], Training of a specialist in the field of education, Saint Petersburg, 1994.

6. Bukina N. N. *The development of the state system of non-formal adult education in Russia* [Razvitie gosudarstvennoj sistemy neformal'nogo obrazovaniya vzroslyh v Rossii], Man and Education, No. 3, 2008.

7. Vershlovsky S. G. *Continuing education: a historical and theoretical analysis of the phenomenon* [Nepreryvnoe obrazovanie: istoriko-teoreticheskij analiz fenomena], Saint Petersburg, 2008.

8. Obukhov V. V. *Theoretical aspects of the formation of variable models of advanced training of educators* [Teoreticheskie aspekty formirovaniya variativnyh modelej povysheniya kvalifikacii rabotnikov obrazovaniya], Bulletin of Tomsk State Pedagogical University, 2013, No. 13, pp. 115–119.

9. Gorshkov M. K. *Continuing education in the context of modernization* [Nepreryvnoe obrazovanie v kontekste modernizacii], Moscow, 2011.

10. Gromkova M. T. *Andragogy: Theory and Practice of Adult Education* [Andragogika: teoriya i praktika obrazovaniya vzroslyh], Moscow, 2005.

11. Grigoryeva E. A. *Andragogical positioning of the teacher's professional development* [Andragogicheskoe pozicionirovanie professional'nogo razvitiya pedagoga], Available at:

<http://www.pippkro.ru> (accessed date: 12/01/2019).

12. Zimnaya I. A. *Problems of the quality of education* [Problemy kachestva obrazovaniya], Social and professional competence as an integral result of professional education (idealized model), Ufa: Research Center for Quality Problems of Training Specialists, 2005.

УДК 378.091.398+371.122

Развитие профессиональных компетенций педагогических работников образовательных организаций в сфере интегрированного (инклюзивного) образования

Н. Ю. Кийкова

<https://orcid.org/0000-0002-8307-0199>

kafspesobr@gmail.com

О. Б. Конева

<https://orcid.org/0000-0002-2551-4978>

coneva@mail.ru

О. Н. Уварова

<https://orcid.org/0000-0001-9339-9177>

unon86@mail.ru

Development of professional competences of teachers of educational organizations in the field of integrated (inclusive) education

N. Yu. Kiykova

O. B. Koneva

O. N. Uvarova

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. Современная практика профессиональной деятельности педагогов осуществляется в условиях необходимости проектирования, формирования и достижения предметных, личностных и метапредметных результатов образования обучающихся. Достижение профессионально-личностной успешности и результативной самореализации целесообразно практиковать в условиях сотрудничества, созидательного взаимодействия с родителями и другими участниками образовательной и социокультурной среды. В результате совместного определения метапредметного содержания специализированного образовательного процесса становится возможной детерминация развития профессиональных компетенций педагогических работников в сфере интегрированного (инклюзивного) образования. **Цель исследования.** Осуществле-

ние педагогами научно-организационной практики планирования специализированного образовательного процесса на основе имеющихся типовых программ и собственных разработок с учетом специфики образовательных потребностей обучающихся как необходимого результата развития профессиональных компетенций педагогических работников в сфере интегрированного (инклюзивного) образования.

Методология (материалы и методы).

В исследовании были использованы следующие комплексные методы, применяемые к сложным развивающимся системам: изучение и анализ психолого-педагогической, методической литературы, исторический и логический метод, метод мысленного эксперимента с идеализированными ситуациями, метод эмпирического описания.

Результаты. В качестве метапредметного содержания специализированного образовательного процесса, формирующего профес-

сиональные компетенции педагогических работников в сфере интегрированного (инклюзивного) образования, предлагается использование Регионального репозитория модельных дополнительных общеобразовательных программ ГБУ ДПО ЧИППКРО, а в качестве технологии организации такого процесса – идеи моделирования и проектирования в образовании, технологии развития социальной активности личности. Представлена совокупность профессиональных компетенций педагогических работников в сфере интегрированного (инклюзивного) образования, обеспечивающих современную практику осуществления профессиональной деятельности, личную успешность и результативную самореализацию. Предложены содержательно-избираемые взаимодополняющие инициативы, способствующие актуализации практики формирования профессиональных компетенций педагогов. С целью детерминации развития профессиональных компетенций педагогов обозначены образовательные и социокультурные контексты, позволяющие определять метапредметное содержание образования в соответствии с рекомендуемыми типами индивидуального образовательного маршрута. Обосновывается идея о возможности использования в практике повышения квалификации педагогических работников специальных педагогических задач, способствующих формированию умений и навыков педагогов осуществлять сотрудничество, созидательное взаимодействие с родителями и другими участниками образовательной и социокультурной среды в процессе практического дополнения содержания образовательных программ средствами системы интегрированного (инклюзивного) и дополнительного образования.

Abstract

The problem of the study and the rationale for its relevance. Modern practice of professional activity of teachers is carried out in conditions of necessity of designing, formation and achievement of subject, personal and meta-subject results of education of students. It is advisable to achieve professional and personal success and effective self-realization in conditions of cooperation, creative interaction with parents and other participants of educational

and sociocultural environment. As a result of the joint determination of meta-subject content of the specialized educational process, it becomes possible to determine the development of professional competences of teachers in the field of integrated (inclusive) education. **The goal of research.** Implementation by teachers of the scientific and organizational practice of planning the specialized educational process on the basis of the available standard programs and own developments taking into account the specific educational needs of students as a necessary result of the development of professional competences of teachers in the field of integrated (inclusive) education. **Methodology.** The following complex methods applied to complex developing systems were used in the research: study and analysis of psychological and pedagogical, methodical literature, historical and logical method, method of mental experiment with idealized situations, method of empirical description. **Results.** The use of the Regional Repository of Model Additional General Education Programs of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators is proposed as meta-subject content of the specialized educational process forming professional competences of teachers in the field of integrated (inclusive) education, and as the technology of organizing such a process – ideas of modeling and design in education, technology of development of social activity of the individual. A set of professional competences of teachers in the field of integrated (inclusive) education is presented, ensuring modern practice of professional activity, personal success and effective self-realization. Content-elected complementary initiatives are proposed, which contribute to the mainstreaming of the practice of formation of professional competences of teachers. In order to determine the development of professional competences of teachers, educational and sociocultural contexts are identified, which allow to determine meta-subject content of education in accordance with recommended types of individual educational route. The idea of using in the practice of advanced training of teachers special pedagogical tasks, which contribute to the formation of skills of teachers to cooperate, creative interaction with parents and others is justified.

Ключевые слова: интегрированное (инклюзивное) образование, деятельность инициативы, дети с особыми образовательными потребностями, педагог, родители, профессиональные компетенции, повышение квалификации, Региональный репозиторий модельных дополнительных общеобразовательных программ, учебная мотивация, профессиональные педагогические задачи, индивидуальный образовательный маршрут.

Keywords: *integrated (inclusive) education, activity initiatives, children with special educational needs, teacher, parents, professional competencies, advanced training, regional repository of model additional general education programs, educational motivation, professional pedagogical tasks, individual educational route.*

Введение

В условиях высокой сложности изучения детьми и подростками с разными образовательными возможностями многозначной окружающей действительности, широты и неопределенности в практическом применении «общих, условных» результатов образования современная политика в сфере образования обращает внимание на необходимость развития профессиональных компетенций педагогических работников образовательных организаций в сфере интегрированного (инклюзивного) образования, обеспечивающих интеграцию индивидуального и социального опыта приобщения детей к практике сохранения учебной мотивации обучающихся, формирования физического, психического и нравственного здоровья, улучшения духовного взаимопонимания между людьми с целью дальнейшего социально-личностного самоопределения, признания значимости ведущей роли сотрудничества и профессиональной ориентации.

В сложившихся условиях актуальна цель исследования – формирование профессиональных компетенций педагогических работников в сфере интегрированного (инклюзивного) образования, обеспечивающих осуществление процесса планирования специализированного образовательного процесса на основе имеющихся типовых программ и собственных разработок с учетом специфики состава обучающихся в условиях сотрудничества, взаимодействия с родителями

и другими участниками образовательной и социокультурной среды посредством индивидуализации содержания образовательных программ средствами системы интегрированного (инклюзивного) и дополнительного образования.

Методология (материалы и методы)

В основу исследования положены теория компетенций, представления о том, что становление новой субъектности происходит в процессе принятия и присвоения новой социальной позиции (И. А. Зимняя и др.) [1], идеи детерминации развития личности условиями жизни и присвоением индивидом материальной и духовной культуры, зависимости качества жизни от уровня и качества социальной активности личности (Л. В. Мардахаев и др.) [2], идеи моделирования и проектирования в образовании, идеи построения индивидуальных образовательных маршрутов (М. А. Кунаш и др.) [3], идеи психолого-педагогического сопровождения обучающихся и значимости профессионального саморазвития педагога (И. С. Карауш и др.) [4], основные идеи концепции метарегулятивного влияния системы межличностных отношений субъектов образовательного процесса на учебную деятельность через исследование и описание структурно-функциональных характеристик системы межличностных отношений (Д. Н. Долганов и др.) [5], представления о том, что родительство является психологическо-возрастным феноменом (Е. И. Захарова и др.) [6].

Обзор литературы

Теоретические аспекты зависимости результатов интегрированного (инклюзивного) образования от содержания и используемых образовательных технологий рассматриваются в научной литературе с точки зрения закономерностей развития социальной зрелости личности [7], интегративного характера социальной рефлексии [8], развития психолого-педагогических компетенций [9], формирования способности личности к взаимопониманию и креативности в условиях ситуации выбора [10; 11], особенностей деятельности методической службы в образовательной организации [12].

Некоторые вопросы содержания и технологий развития профессиональных компетенций педагогических работников образовательных организаций в сфере интегрирован-

ного (инклюзивного) образования отражены в исследованиях интегративных форм групповой работы как готовности взрослых к социально значимой проектной деятельности [13], в содержании программ социальных инициатив, определяющих требования к культурно-досуговой деятельности, ее целям, формам со стороны школы, родителей и подростков [14].

Основные результаты психолого-педагогических трудов, посвященных изучению опыта интеграционного взаимодействия обучающихся, педагогов и родителей в специальных образовательных и социально-культурных условиях показывают, что актуальными содержательно-избираемыми направлениями в формировании профессиональных компетенций педагогов в сфере интегрированного (инклюзивного) образования являются задачи развития целеполагающей, конструктивной, поисковой, коммуникативной, организационной, исполнительской деятельности.

Между тем недостаточное внимание уделяется вопросам формирования у педагогических работников понимания и оценки личного участия, значимости и роли по отношению к обучающимся с особыми образовательными потребностями в связи с необходимостью осуществления совместных с другими участниками образования интегративных (инклюзивных) усилий.

Результаты и их описание

Научно-исследовательская и учебная практика кафедры специального (коррекционного) образования ГБУ ДПО ЧИППКРО показывает, что процесс принятия и присвоения педагогическими работниками новой социальной позиции, обеспечивающей развитие профессиональных компетенций в сфере интегрированного (инклюзивного) образования, осуществляется в условиях обсуждения содержания возможных деятельностных инициатив:

1) этические инициативы образовательной организации, развивающие содержание и формы целеполагающей, коммуникативной деятельности;

2) содержательные инициативы, формирующие субъектное поведение педагогов в образовательном процессе, актуализирующие организационную деятельность;

3) оценочные инициативы в сфере анализа образовательных событий и явлений, развивающие исполнительскую деятельность;

4) инициативы по развитию межличностной рефлексии, совершенствующие совместную конструктивную деятельность;

5) поисковые инициативы, направленные на выбор одной из предложенных научным профессиональным сообществом альтернатив (возможностей), преобразующих профессиональную практику.

Среди возможных деятельностных инициатив, планируемых для выполнения слушателями ГБУ ДПО ЧИППКРО в области переподготовки и повышения квалификации, можно назвать следующие:

1. Научно-методическое обеспечение психолого-педагогического сопровождения учащихся, обеспечивающее необходимость и возможность возникновения интеграционной компетентности педагогов и руководителей.

2. Проектирование самостоятельной деятельности детей и подростков, способствующей реализации их особых потребностей и возможностей как условие проявления проектировочных компетенции педагогов и руководителей.

3. Укрепление нравственных ценностей детей в условиях интеграции образовательной и социокультурной сферы как управленческий контекст, отражающий уровень улучшения исследовательских компетенций педагогов и руководителей.

4. Содействие ребенку в индивидуальном развитии, социализации, выборе содержания и форм межличностных отношений как направление, требующее создание условий для формирования диагностических компетенций.

5. Организация проектной деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и их родителей в условиях инклюзивного образования, способствующая обновлению контрольно-оценочных компетенций.

6. Социокультурное и предпрофильное обеспечение адаптированных общеобразовательных программ как содержание процесса саморазвития экспертно-консультационных компетенций педагогов и руководителей.

7. Взаимодействие с семьями детей в условиях приобщения к адаптивному спорту, охране

и профилактике физического и психического здоровья детей как средство создания пространства развития информационно-просветительских компетенций.

Педагогические работники в условиях курсов повышения квалификации осуществляют индивидуальный дифференцированный выбор содержания возможных деятельностных инициатив, планируя развитие определенных профессиональных компетенций в сфере интегрированного (инклюзивного) образования. Это способствует уточнению практического содержания субъективной образовательной практики по развитию системы профессиональных компетенций педагогических работников в условиях детерминации развития профессиональных компетенций. Принятие и присвоение педагогическими работниками новой познавательной, творческой и социальной позиции обеспечивает специализированное содержание образования по развитию разных профессиональных компетенций, отражающее соответствующую систему современных научных знаний, умений и навыков, мировоззренческих, нравственно-эстетических и психолого-педагогических идей.

По возникновению интеграционной компетентности – медико-педагогическое и социально-психологическое сопровождение ребенка и его семьи; формирование психологического климата во взаимоотношениях между участниками образования; предупреждение, побуждение семьи и педагогической общественности к профилактике трудностей развития детей и подростков; корректировка индивидуальной образовательной траектории обучающегося в соответствии с задачами достижения всех видов образовательных результатов (предметных, метапредметных и личностных), выходящими за рамки программы начального общего образования.

По проявлению проектировочных компетенций – совместное с семьей и другими участниками образовательного процесса (педагог-психолог, учитель-дефектолог, методист) определение зоны ближайшего развития обучающихся, обсуждение ценностных ориентиров и планируемых результатов образования и опыта участия детей и подростков в социокультурных практиках (на уровне предметных, личностных

и метапредметных результатов), понимание многообразия состояний, ресурсов, траекторий индивидуального развития, в которой предстоит принимать решения. Определение совместно с обучающимся, его родителями (законными представителями), другими участниками образовательного процесса (педагог-психолог, учитель-дефектолог, методист и т. д.) зоны его ближайшего развития, разработка и реализация (при необходимости) индивидуального образовательного маршрута и индивидуальной программы развития обучающихся.

По улучшению исследовательских компетенций – определение оптимальной (индивидуальной) педагогической (образовательной) программы и индивидуального маршрута ребенка с трудностями в развитии, организация обучения и воспитания детей, подготовка рекомендаций по оказанию детям комплексной помощи; основные и специальные планируемые результаты психолого-педагогического мониторинга: уровень здоровья, физического и психического развития.

По совершенствованию методических компетенций – постановка различных видов учебных задач (учебно-познавательных, учебно-практических, учебно-игровых) и организация их решения (в индивидуальной или групповой форме) в соответствии с индивидуальным уровнем познавательного и личностного развития детей младшего возраста, сохраняя при этом баланс предметной и метапредметной составляющей их содержания; корректировка учебной деятельности исходя из данных мониторинга образовательных результатов с учетом неравномерности индивидуального психического развития детей.

По созданию условий для формирования диагностических компетенций – анализ динамики развития планируемых предметных, личностных и метапредметных результатов; проведение медико-психолого-педагогического обследования детей в возрасте от 0 до 18 лет; обусловленный выбор современных специальных образовательных технологий как средство достижения индивидуальных планируемых результатов образования. По обновлению контрольно-оценочных компетенций – образовательная деятельность с коррекцией недостатков в развитии детей; психологическая и консультационная поддержка педагогов; под-

тверждение, уточнение или изменение ранее данных комиссией рекомендаций; групповая форма работы как средство достижения нового образовательного результата обучающихся.

По саморазвитию экспертно-консультационных компетенций – оказание консультативной помощи родителям, педагогам образовательных учреждений по вопросам обучения, воспитания и коррекции нарушений развития.

По созданию пространства для развития информационно-просветительских компетенций – участие в организации и реализации информационно-просветительской работы с семьей и активной родительской общественностью в области профилактики и коррекции нарушений развития у детей; взаимодействие образовательной организации и общественных объединений с целью приобщения детей с ограниченными возможностями здоровья к культурным традициям города.

Для определения актуального содержания специализированного образовательного процесса по развитию различных профессиональных компетенций в условиях совместной деятельности педагогических работников необходимо определение общего содержания и форм поддержки, стимулирующих педагогов к развитию профессиональных компетенций.

Содержанием образовательного и профессионально-личностного процесса, объединяющего усилия разных педагогических работников системы интегрированного (инклюзивного) образования, в достижении планируемых результатов является задача определения и осуществления индивидуального маршрута обучающегося с особыми образовательными потребностями, обеспечивающего содержательность, прочность, обоснованность, взаимосвязность, дополнимость получаемых знаний и формируемых умений.

Основные показатели индивидуальных особенностей и возможностей здоровья обучающегося, уровня развития познавательной, коммуникативной, регулятивной, личностной сферы, закономерности индивидуального и возрастного развития, способы адаптации, социализация и самореализация, их возможное разнообразие обуславливают избираемый тип индивидуального образовательного маршрута.

Адаптивный маршрут направлен на дополнение, компенсацию, преобразование специальных возможностей и способностей, позволяющих детям адаптироваться к социальной среде и предполагает использование дополнительных образовательных программ ознакомительного уровня. Развивающий маршрут предполагает формирование таких способностей обучающихся, которые содействуют приобщению личности к разнообразному содержанию человеческой культуры, поэтому делает возможным использование базовых дополнительных образовательных программ. Социокультурный маршрут способствует становлению мировоззрения личности, потенциальной готовности решать задачи со знанием дела; постоянно обновлять знания для успешного применения в конкретных условиях или в условиях некоторой социокультурной среды, допускает использование специализированных дополнительных образовательных программ. Интегрированный маршрут направлен на развитие личности в условиях интеграции разных культур, предписывающих человеку определенное поведение с присущими ему переживаниями и мыслями, оказывая тем самым влияние на способы человеческого самовыражения и самопознания, накопление человеком и социумом в целом навыков и умений, может использовать в практике формирования результатов содержание интегрированных дополнительных образовательных программ.

Определение и проектирование индивидуального маршрута обучающегося с особыми образовательными потребностями осуществляется в условиях практики согласования с родителями приоритетных и индивидуальных задач основной и адаптированной образовательной программы в условиях предопределенной программы развития образовательной организации и планируемых дополнительных педагогических разработок, анализа практических возможностей семьи к взаимодействию с системой дополнительного образования, уточнения предметных, личностных и метапредметных результатов образования, содержания, форм и принципов формирования социально-психологической готовности детей к формированию представлений об индивидуальном раз-

витии, значимости самостоятельной деятельности, участия в развитии способностей друг друга, укрепления доверия к взрослым и миру в целом. Важно уточнение содержания и способов актуализации индивидуальной зоны ближайшего развития, уровня индивидуализации образования в соответствии с планируемыми образовательными результатами в определенных или предполагаемых социальных обстоятельствах; определение элементов метасистемы учебной деятельности, формирующих межличностные отношения между людьми.

Практику осуществления такой деятельности позволяет организовать возможность изучения и дальнейшего использования материалов Регионального репозитория модельных дополнительных общеобразовательных программ [15], объединяющего опыт лучших практик дополнительного образования по направлениям: естественно-научное, социально-педагогическое, туристско-краеведческое, техническое, художественное, физкультурно-спортивное. В модельных дополнительных общеобразовательных программах выделяются пять основных групп модулей: ознакомительный, базовый, специализированный, событийный, которые являются основой для формирования разных видов программ: ознакомительной, базовой, специализированной и интегрированной [16]. Такой подход упрощает процесс выбора руководителями, педагогами, родителями и другими участниками образовательного процесса содержания, форм и методов ин-

дивидуализации дополнительного образования детей и подростков в соответствии с рекомендуемым типом индивидуального образовательного маршрута.

Принимая во внимание приоритетные содержательные задачи формирования дополнительных профессиональных компетенций педагогов системы интегрированного (инклюзивного) образования в условиях системы повышения квалификации, полезно рассмотреть решение следующих педагогических задач, способствующих формированию умений и навыков педагогов осуществлять интеграцию и сотрудничество, созидательное взаимодействие с разными участниками образовательной и социокультурной среды в процессе практического уточнения содержания образовательных программ.

Педагогическая задача 1. Принимая во внимание цели и задачи основной и адаптированной образовательной программы конкретной образовательной организации (обобщенный материал в таблице 1), определить возможность использования дополнительных образовательных программ определенной направленности, представленных Региональным репозиторием модельных дополнительных общеобразовательных программ, в качестве содержания доступного, качественного образования, обеспечивающего достижение целей, задач и планируемых результатов индивидуального самоопределения родителей и детей в формировании образовательных результатов.

Таблица 1

Обобщенные представления о согласовании содержания самоопределения школы и семьи в формировании образовательных результатов

Уровни индивидуализации образования	Личностные результаты. Познавательные результаты. Коммуникативные результаты. Регулятивные результаты	Рекомендации школы по выбору	Приоритетные для семьи результаты
Адаптивный	Организация познавательной, речевой и предметно-практической деятельности обучающихся с учетом возрастных, психологических и иных особенностей	Базовая программа «Вектор»	Умение упорядочить точки зрения
Развивающий	Общекультурное и личностное развитие обучающихся в соответствии с социально желаемым уровнем личностного и познавательного развития	Ознакомительная «Развитие лидерства»	Формирование мировоззрения

Уровни индивидуализации образования	Личностные результаты. Познавательные результаты. Коммуникативные результаты. Регулятивные результаты	Рекомендации школы по выбору	Приоритетные для семьи результаты
Социокультурный	Формирование основ гражданской идентичности и мировоззрения в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями	Специализированная «Школа ораторского лидерства»	Опыт доброжелательных отношений
Интегрированный	Поддержка родителей (законных представителей) в воспитании обучающихся, охране и укреплении их здоровья, в вовлечении семей в образовательную деятельность	«Спешите делать добро»	Навыки командной деятельности

Таблица 2

Обобщенные представления о содержании, актуализирующем индивидуальную зону ближайшего развития благодаря более высоким ценностно-значимым перспективам

Уровни индивидуализации образования, обеспечивающие ближайшее развитие	Представление об индивидуальных особенностях личности	Представления о развитии, значимости самостоятельности	Участие в развитии способностей друг друга	Доверие к миру, перспективам
Адаптивный (Упорядочивание)	Востребованность содержания образования, формируемых поведенческих ролей и инициатив в образовательном процессе			
Развивающий (Изучение)	Интерес к этическому содержанию, формируемым поведенческим ролям и инициативам, избираемым из предложенных профессиональным сообществом			
Социокультурный (Стабилизация)	Уместность содержания образования, формируемых поведенческих ролей и инициатив, преобразующих индивидуальную образовательную и социокультурную практику			
Интегрированный (Изменение)	Возможность осуществления этической альтернативной инициативной деятельности, преобразующей общую образовательную и социокультурную практику			

Таблица 3

Обобщенные представления о межпредметном содержании на уровне понятий, действий, отношений и результатов, укрепляющих учебную мотивацию детей в условиях социальной среды

Уровни индивидуализации результатов	Межпредметные понятия	Межпредметные действия	Межпредметные отношения	Межпредметные результаты
Адаптивный (Готовность)	Вопрос, урок, истина, порядок, правомерность, добротность, собрание	Обусловленность, мнение, способы достижения, решаемость	Целесообразность. Определенность. Согласованность	Самопонимание, самоинтерес, оптимизм
Развивающий (Образованность)	Проблема, дилемма	Взаимозависимость, направление поиска	Причина. Следствие. Доказуемость	Обращенность к перспективам использования. Регулирование межличностных отношений

Уровни индивидуализации результатов	Межпредметные понятия	Межпредметные действия	Межпредметные отношения	Межпредметные результаты
Социокультурный (Компетентность)	Утверждение, закон, логичность, обоснованность	Осуществимость, выполнимость	Определенность. Согласованность	Использование возможностей дополнительных контекстов
Интегрированный (Культура)	Альтернатива, универсальность, совокупность	Многовариантность	Гипотетичность. Многозначность	Обращенность к альтернативным перспективам

Таблица 4

Обобщенные представления о социокультурных контекстах, укрепляющих учебную мотивацию детей в условиях социальной среды

Уровни индивидуализации образования, обеспечивающие учебную мотивацию	Единые метапредметные смыслы	Ценностно-смысловые факторы, способствующие перспективному развитию	Ценностно-смысловые факторы взаимопонимания, взаимодействия	Способность к реконструкции изучаемых образов межличностных взаимодействий
Адаптивный (открытость понимания с ориентацией на действия, разговор и чувства)	Ценности устойчивости и постоянства в совместной деятельности	Физическое, психическое здоровье	Объяснение в условиях нейтральных моделей поведения	Восприятие моделей поведения в контексте активности разной направленности [17]
Развивающий (открытость изменения)	Ценности обусловленности, причинности в личном общении	Удовлетворенность жизненной и профессиональной деятельностью	Интерпретация в условиях проблемных, позитивных моделей поведения	Согласование когнитивного и эмоционального компонента творческого взаимодействия
Социокультурный (открытость взаимопонимания)	Гуманитарные и компенсаторные ценности	Целостность и согласованность	Диалогизация в условиях позитивных реальных и символических моделей поведения	Преобразование моделей межличностного взаимодействия
Интегрированный (открытость к преобразованию общности)	Мировоззренческие ценности	Позитивные межличностные отношения [18; 19; 20]	Сочетаемость способов взаимодействия в условиях разных моделей поведения	Преобразование социокультурного пространства

Обсуждение результатов

Развитие профессиональных компетенций педагогов рассматривается в условиях регламентации основных общих планируемых результатов образования, ориентации на дифференцированные цели и задачи в условиях целесообразности осуществления совместной метапредметной деятельности. С целью детерминации развития профессиональных компетенций обозначено содержание возможных деятельностных инициатив, образовательных и социо-

культурных контекстов, позволяющих проектировать метапредметное содержание образования в соответствии с рекомендуемыми типами индивидуального образовательного маршрута. Предложены специальные педагогические задачи, которые вместе с проектированием содержания индивидуального маршрута способствуют формированию умений и навыков педагогов осуществлять сотрудничество, созидательное взаимодействие с родителями и другими участниками образовательной и социокуль-

турной среды средствами системы интегрированного (инклюзивного) и дополнительного образования.

Практическая значимость результатов исследования содержания и технологий развития профессиональных компетенций педагогических работников образовательных организаций в сфере интегрированного (инклюзивного) образования возрастет, если решение задачи будет осуществляться в условиях сформированной на достаточном уровне субъектной позиции ученика, осознанной саморегуляции учебной деятельности обучающегося, способного к самоорганизации, самоуправлению, самоопределению. Это делает возможным использование представленного опыта для проектирования другого вида образовательных программ – персонализированных.

Заключение

Исследована проблема планирования специализированного образовательного процесса по определению, проектированию и осуществлению индивидуального образовательного маршрута обучающихся как необходимого результата развития профессиональных компетенций педагогических работников в сфере интегрированного (инклюзивного) образования. В качестве метапредметного содержания специализированного образовательного процесса, формирующего профессиональные компетенции педагогических работников в сфере интегрированного (инклюзивного) образования, использованы открытые онлайн-ресурсы Регионального репозитория модельных дополнительных общеобразовательных программ ГБУ ДПО ЧИППКРО, а в качестве технологии организации такого процесса использованы идеи моделирования и проектирования в образовании, технологии развития социальной активности личности. На основании анализа научной, психолого-педагогической и методической литературы представлена совокупность профессиональных компетенций педагогических работников в сфере интегрированного (инклюзивного) образования. Предложены деятельностные инициативы, способствующие целенаправленной динамике развития профессиональных компетенций педагогов.

Практическая апробация основных идей и материалов в условиях курсовой подготовки слушателей программ повышения квалифи-

кации кафедры специального (коррекционного) образования подтверждает актуальность, состоятельность и целесообразность использования полученных выводов в практике развития профессиональных компетенций педагогов в условиях институтов повышения квалификации, образовательных организаций, методических служб. Обсуждение и решение представленных профессиональных педагогических задач формирует индивидуальный опыт педагогов по развитию профессиональных компетенций в области интегрированного (инклюзивного) образования, позволяет определить и планировать перспективные формы и средства дальнейшего повышения квалификации в межкурсовой период.

Библиографический список:

1. Зимняя, И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И. А. Зимняя. – Текст : непосредственный // Высшее образование сегодня. – 2015. – № 11. – С. 14.
2. Мардахаев, Л. В. Социальное здоровье подрастающего поколения и необходимость его формирования / Л. В. Мардахаев. – Текст : непосредственный // Социально-демографический потенциал России: состояние и перспективы. – Москва, 2019. – С. 228–247.
3. Кунаш, М. А. Индивидуальный образовательный маршрут школьника. Методический конструктор. Модели. Анализ / М. А. Кунаш. – Волгоград : Учитель, 2013. – С. 170. – Текст : непосредственный.
4. Карауш, И. С. Качество жизни и психическое здоровье педагогов, работающих в различных системах образования (общее, коррекционное, инклюзивное) / И. С. Карауш, И. Е. Куприянова, Б. А. Дашиева. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – № 11 (139). – С. 87–93.
5. Долганов, Д. Н. Структура системы межличностных отношений / Д. Н. Долганов. – Текст : непосредственный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2017. – Т. 5. – № 1. – С. 41.
6. Захарова, Е. И. Представления о будущем родительства в подростковом и юношеском возрасте / Е. И. Захарова, О. А. Карабанова,

Ю. А. Старостина и др. – Текст : непосредственный // Российский психологический журнал. – 2019. – Т. 16. – № 2. – С. 103–123.

7. Гусева, А. П. Профессиональное развитие взрослых в связи с характеристиками зрелости личности: на примере социально ориентированных профессий / А. П. Гусева. – Санкт-Петербург, 2018. – 26 с. – Текст : непосредственный.

8. Анистратенко, Т. Г. Интегративный характер социальной рефлексии / Т. Г. Анистратенко. – Ростов-на-Дону ; Таганрог, 2017. – Текст : непосредственный.

9. Конева, О. Б. Работа психолога с семьей, имеющей ребенка с ограниченными возможностями здоровья / О. Б. Конева. – Текст : непосредственный // Наука ЮУрГУ : материалы 67-й научной конференции. – Челябинск, 2015. – С. 1254–1262.

10. Сигова, В. Л. Ситуация выбора в учебной деятельности как условие формирования креативности обучающихся / В. Л. Сигова. – Текст : непосредственный // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2013. – Т. 2. – № 2 (48).

11. Синенко, Т. Н. Учебная ситуация как средство формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности / Т. Н. Синенко. – Волгоград, 2015. – 26 с. – Текст : непосредственный.

12. Пахомова, Л. И. Областные методические объединения как инструмент непрерывного образования работников профессиональных образовательных организаций Челябинской области / Л. И. Пахомова. – Текст : непосредственный. // Инновационное развитие профессионального образования. – 2016. – № 4 (12). – С. 63–67.

13. Петрова, М. Г. Особенности индивидуальных проявлений самооценки в процессе подготовки к интегративной групповой тренинговой работе / М. Г. Петрова, И. М. Слободчиков. – Текст : непосредственный // European science. – 2016. – № 9 (19). – С. 32–40.

14. Зуева, Т. В. Социализация подростков: роль интеграции социально-культурной деятельности школы и семьи / Т. В. Зуева. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. – 2015. – № 3 (43). – С. 155–160.

15. Проект доступного дополнительного образования для детей. – Текст : электронный. – URL: <https://ipk74.ru/pddod/> (дата обращения: 22.01.2019).

16. Методические рекомендации по разработке модельных дополнительных общеобразовательных программ / А. В. Кисляков, Ю. В. Ребикова, А. В. Щербаков и др. ; под ред. М. И. Солодковой. – Челябинск : ЧИППКРО, 2018. – 340 с. – Текст : электронный // ipk74.ru : сайт ГБУ ДПО ЧИППКРО. – URL: <http://ipk74.ru/upload/iblock/0e3/0e3c97700b38189e3aa8d386e0888b63.pdf> (дата обращения: 19.11.2019).

17. Кийкова, Н. Ю. Повышение квалификации педагогов по адаптивному физическому воспитанию детей с особыми образовательными потребностями / Н. Ю. Кийкова, О. Н. Уварова. – Текст : непосредственный // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. – 2018. – Т. 4. – № 3 (16). – С. 74–80.

18. Ширяк, М. С. Особенности восприятия и интерпретации социальных ситуаций в произведениях живописи / М. С. Ширяк. – Текст : непосредственный // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2014. – № 5. – С. 214–219.

19. Арпентьева, М. Р. Взаимопонимание как феномен межличностных отношений / М. Р. Арпентьева. – Saarbrücken : Lambert Academic Publishing, 2016. – 500 с. – Текст : непосредственный.

20. Турченко, И. А. Формирование межличностных отношений учащихся инклюзивного класса / И. А. Турченко. – Текст : непосредственный // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика : сборник статей по материалам III Международной научно-практической конференции: в 2 частях. – Симферополь : Гуманитарно-педагогическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского», 2019. – С. 193–197.

References:

1. Zimniya I. A. *General culture and social and professional competence of the person* [Obshchaya kul'tura i social'no-professional'naya kompetentnost' cheloveka], Higher education today, 2015, No. 11. 14 p.

2. Mardakhayev L. V. *Social health of younger generation and necessity of its formation* [Social'noe zdorov'e podrastayushchego pokoleniya i neobhodimost' ego formirovaniya], Monograph "Social and demographic potential of Russia: state and prospects", Moscow, 2019, pp. 228–247.
3. Kunash M. A. *Individual educational route of a schoolboy. Methodical constructor. Models. Analysis* [Individual'nyj obrazovatel'nyj marshrut shkol'nika. Metodicheskij konstruktor. Modeli. Analiz], Volgograd, 2013, p. 170.
4. Karaush, I. S., Kupriyanova I. E., Dashieva B. A. *Quality of life and mental health of the teachers working in different education systems (general, correctional, inclusive)* [Kachestvo zhizni i psihicheskoe zdorov'e pedagogov, rabotayushchih v razlichnyh sistemah obrazovaniya (obshchee, korrekcionnoe, inklyuzivnoe)], Bulletin of Tomsk State Pedagogical University, 2013, No. 11 (139), pp. 87–93.
5. Dolganov D. N. *Structure of the system of the interpersonal relations* [Struktura sistemy mezhlichnostnyh otnoshenij], World of Science. Pedagogy and psychology, 2017, Vol. 5, No. 1, p. 41.
6. Zakharova E. I., Karabanova O. A., Starostina Y. A. et al. *Presentations about future parenthood in teenagers and youth* [Predstavleniya o budushchem roditel'stve v podrostkovom i yunosheskom vozraste], Russian psychological journal, 2019, Vol. 16, No. 2, pp. 103–123.
7. Gusev A. P. *Professional development of adults in connection with the personality maturity characteristics: by the example of socially oriented professions* [Professional'noe razvitie vzroslyh v svyazi s harakteristikami zrelosti lichnosti: na primere social'no orientirovannyh professij], Saint Petersburg, 2018. 26 p.
8. Anistratenko T. G. *Integrative character of the social reflexion* [Integrativnyj harakter social'noj refleksii], Rostov-on-Don, Taganrog, 2017.
9. Koneva O. B. *Psychologist's work with a family having a child with disabilities* [Rabota psihologa s sem'ej, imeyushchej rebenka s ograničennymi vozmozhnostyami zdorov'ya], SUSU Science. Materials of the 67th scientific conference, Chelyabinsk, 2015, pp. 1254–1262.
10. Sigova V. L. *Situation of a choice in educational activity as a condition of formation of students' creativity* [Situaciya vybora v uchebnoj deyatel'nosti kak uslovie formirovaniya kreativnosti obuchayushchihsya], Bulletin of Cherepovets State University, 2013, Vol. 2, No. 2 (48).
11. Sinenko T. N. *Educational situation as a means of formation of ability of the future teacher to interpersonal interaction in professional activity* [Uchebnaya situaciya kak sredstvo formirovaniya sposobnosti budushchego pedagoga k mezhlichnostnomu vzaimodejstviyu v professional'noj deyatel'nosti], Volgograd, 2015. 26 p.
12. Pakhomova L. I. *Regional methodical associations as a tool of continuous education of workers of the Chelyabinsk region professional educational organizations* [Oblastnye metodicheskie ob'edineniya kak instrument nepreryvnogo obrazovaniya rabotnikov professional'nyh obrazovatel'nyh organizacij Chelyabinskoj oblasti], Innovative development of professional education, 2016, No. 4 (12), pp. 63–67.
13. Petrova M. G., Slobodchikov I. M. *Peculiarities of the individual self-esteem manifestations in the process of preparation for the integrative group training work* [Osobennosti individual'nyh proyavlenij samoocenki v processe podgotovki k integrativnoj gruppovoj treningovoj rabote], European science, 2016, No. 9 (19), pp. 32–40.
14. Zueva T. V. *Teenagers socialization: the role of integration of social-cultural activity of school and family* [Socializaciya podrostkov: rol' integracii social'no-kul'turnoj deyatel'nosti shkoly i sem'i], Bulletin of Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts, 2015, No. 3 (43), pp. 155–160.
15. *Affordable additional education project for children* [Proekt dostupnogo dopolnitel'nogo obrazovaniya dlya detej], Available at: <https://ipk74.ru/pddod/> (accessed date: 01/22/2019).
16. Kislyakov A. V., Rebikova Yu. V., Shcherbakov A. V. et al. *Methodical recommendations for development of the model additional general education programs* [Metodicheskie rekomendacii po razrabotke model'nyh dopolnitel'nyh obshcheobrazovatel'nyh programm], Chelyabinsk: CIRIPSE, 2018. 340 p. Available at: <http://ipk74.ru/upload/iblock/0e3/0e3c97700b38189ecaa8d386e0888b63.pdf> (accessed date: 11/19/2019).
17. Kiiikova N. Yu., Uvarova O. N. *Professional development of teachers on adaptive physical education of children with special educational needs* [Povyshenie kvalifikacii pedagogov po adaptivnomu fizicheskomu vospitaniyu detej s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostyami], Modern addi-

tional professional pedagogical education, 2018, Vol. 4, No. 3 (16), pp.74–80.

18. Shiryak M. S. *Peculiarities of perception and interpretation of the social situations in the works of painting* [Osobennosti vospriyatiya i interpretacii social'nyh situacij v proizvedeniyah zhivopisi], Historical and social-educational thought, 2014, No. 5, pp. 214–219.

19. Arpentieva M. R. *Mutual understanding as a phenomenon of interpersonal relations* [Vzai-

moponimanie kak fenomen mezhlichnostnyh otnoshenij], 2016. 500 p.

20. Turchenko I. A. *Formation of interpersonal relations of students of an inclusive class* [Formirovanie mezhlichnostnyh otnoshenij uchashchihsya inklyuzivnogo klassa], Social-pedagogical support of people with disabilities: theory and practice: the materials of the III International scientific-practical conference: Humanitarian and Pedagogical Academy of Crimean Federal University, 2019, pp. 193–197.

УДК 374.7:004.58

Формирование цифровой грамотности лиц предпенсионного и пенсионного возраста в условиях непрерывного образования

Д. А. Бояринов

<https://orcid.org/0000-0002-0462-8319>

dmboyarinov@mail.ru

Formation of digital literacy for elderly adults in the context of lifelong education

D. A. Boyarinov

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. Цифровизация всех сторон общественной жизни предъявляет новые требования к компетенциям гражданина в области информационно-коммуникационных технологий. Уровень сформированности этих компетенций существенно дифференцируется в зависимости от многих факторов, одним из ведущих факторов является возраст. Возникает проблема «цифрового разрыва» между различными поколениями, проявляющегося в различном уровне цифровой грамотности, соответственно особую актуальность приобретает вопрос поиска методов его преодоления.

Цель исследования. Выявление структуры и функционала цифровой образовательной среды, обеспечивающей формирование цифровой грамотности лиц предпенсионного и пенсионного возраста; выбор педагогической технологии, которая может быть положена в основу функционирования такой среды; выявление роли социальных сетей в рамках этой среды.

Методология (материалы и методы). В исследовании были использованы следующие комплексные методы: изучение и анализ педагогической литературы, сравнительный анализ опыта использования цифровой обучающей среды и игровых технологий в обучении лиц предпенсионного и пенсионного возраста, социологические опросы и интервью лиц предпенсионного и пенсионного возраста.

Результаты. В статье рассматриваются современные подходы к определению понятий «цифровая грамотность», «цифровой разрыв» и к проблеме формирования цифровой грамотности лиц предпенсионного и пенсионного возраста. На материале отечественных и зарубежных исследований анализируются основные направления применения информационно-коммуникационных технологий для формирования цифровой грамотности лиц предпенсионного и пенсионного возраста. Анализируется потенциал цифровой образовательной среды и ее возможная структура. Рассматриваются соответствующие факторы успешности образовательного процесса. Анализируется роль игровых технологий применительно к проблеме обучения лиц предпенсионного и пенсионного возраста. Рассматривается современный опыт использования социальных сетей применительно к данному контингенту обучающихся. Формулируется система требований к структуре и функционалу цифровой образовательной среды, обеспечивающей формирование цифровой грамотности лиц предпенсионного и пенсионного возраста. Отмечается ключевая роль лично ориентированного подхода при проектировании такой среды и придания ей «студентоцентрического» характера. Делается вывод о том, что основой функционирования такой среды может быть технология игрового обучения, реализация которой позволяет обеспечить положительную мотивацию обучающихся, ослабить возможные психологические

барьеры в работе с современными информационно-коммуникационными технологиями. Выделяются основные сценарии использования социальных сетей в рамках цифровой образовательной среды, обеспечивающей формирование цифровой грамотности лиц предпенсионного и пенсионного возраста, система из четырех критериев и соответствующих им показателей эффективности. Такая цифровая образовательная среда может использоваться в повышении квалификации лиц предпенсионного возраста и в процессе обучения лиц пенсионного возраста, как формального, так и неформального.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. The digitalization of all aspects of public life makes new demands on the competencies of a citizen in the field of information and communication technologies. The formation level of these competencies is significantly differentiated depending on many factors. One of the leading factors is age. There is a problem of the “digital gap” between different generations, which manifests itself in a different level of digital literacy. The issue of finding methods for bridging it becomes particularly relevant. **The goal of research.** Identification of the structure and functionality of the digital educational environment, which purpose is to ensure the formation of digital literacy of elderly adults; the choice of pedagogical technology, which can form the basis for the functioning of such an digital environment; identification of the role of social networks in the context of formation of digital literacy of elderly adults. **Methodology.** The following complex methods were used in the research: the study and analysis of pedagogical literature, a comparative analysis of the experience of using the digital learning environment and gaming technologies in teaching of elderly adults, sociological surveys and interviews of elderly adults. **Results.** The modern approaches to the definition of the concepts of “digital literacy” and “digital divide” and to the formation of digital literacy of elderly adults are discussed in the article. The analysis of main directions of the application of information and communication technologies to bridge the digital divide based on the material of domestic and foreign researchers is given in the article. The potential of the digital learning environment in formation of digital literacy and its possible structure

are analyzed. The relevant factors of the success of the educational process in such conditions are considered. The role of gaming technologies in relation to the problem of learning of elderly adults is analyzed. The modern experience of using social networks in relation to this contingent of students is considered in the article. The system of requirements to the structure and functionality of the digital learning environment which helps the formation of digital literacy of elderly adults is formulated. The key role of the personality-oriented approach in designing such an environment and giving it a “student-centric” character is noted. It is concluded that the basis for the functioning of such an environment may be the technology of game learning, the implementation of which allows for positive motivation of students, weaken possible psychological barriers in working with modern information and communication technologies. The main scenarios of the use of social networks in the framework of the digital learning environment is formulated which helps to formation of digital literacy of elderly adults, a system of four criteria and corresponding performance indicators are highlighted. Such a digital educational environment can be used in advanced training for people of pre-retirement age or in the process of training people of retirement age, both formal and informal.

Ключевые слова: непрерывное образование, цифровой разрыв, цифровая грамотность, цифровая образовательная среда, информационно-коммуникационные технологии в обучении, игровое обучение, лица предпенсионного и пенсионного возраста.

Keywords: lifelong education, digital divide, digital literacy, digital learning environment, information and communication technologies in education, game learning, elderly adults.

Введение

Фундаментальные изменения в обществе, вызванные цифровизацией всех сторон общественной жизни, предъявляют новые требования к компетенциям субъекта в сфере использования информационно-коммуникационных технологий. Как показывает практика, уровень сформированности этих компетенций существенно дифференцируется в зависимости от многих факторов, одним из ведущих факторов является возраст. Возникает проблема «цифрового разрыва» между различными поколения-

ми, проявляющегося в различном уровне цифровой грамотности. Соответственно особую актуальность приобретает вопрос поиска методов его преодоления. Так как целевой аудиторией при этом будут являться в первую очередь граждане предпенсионного и пенсионного возраста, то решение отмеченной проблемы возможно исключительно в рамках непрерывного образования. Прежде всего в рамках такой формы непрерывного образования, как повышение квалификации. Соответственно возникает вопрос о методах формирования цифровой грамотности лиц предпенсионного и пенсионного возраста в условиях непрерывного образования.

Формирование представлений об «обществе знаний» вызвало широкую дискуссию среди специалистов в сфере информатики и педагогики о том, какими компетенциями должны обладать полноценные члены такого общества. Ответом на поставленный вопрос стало понятие «цифровая грамотность». В обобщенной трактовке оно включает в себя способность осуществлять управление информацией, сотрудничество, общение и совместное использование, создание контента и знаний средствами современных информационно-коммуникационных технологий [1, с. 72].

Согласно выводам Б. Дж. Блажича и А. Дж. Блажича (B. J. Blažič, A. J. Blažič), концепция цифровой грамотности включает в себя три основных аспекта: технический, когнитивный и социально-эмоциональный [2, с. 2]. Обобщая современные взгляды можно сказать, что цифровая грамотность понимается и описывается как стиль мышления, который позволяет пользователям выполнять задачи в современной цифровой среде и легко и эффективно получать доступ к широкому спектру знаний, содержащихся в этой среде [2, с. 2].

В контексте отечественной общественно-экономической ситуации значимость цифровой грамотности граждан особенно актуальна, в том числе в силу широкого распространения сервисов «цифрового правительства» и предоставления государственных услуг в электронном виде. При этом есть категория граждан, для которых проблема цифровой грамотности является максимально острой в силу возрастных особенностей, это граждане предпенсионного и пенсионного возраста. Как справедливо отме-

чает М. А. Положихина: «Наибольшее значение для информационно-цифрового неравенства в России имеет возрастной фактор» [3, с. 135]. Данные лица получали профессиональные компетенции на предыдущем этапе развития информационных технологий, на том же этапе проходила основная часть их профессиональной деятельности и социальной активности. Соответственно они находятся в «зоне риска» в плане наличия и сформированности цифровой грамотности.

Значимость цифровой грамотности применительно к лицам предпенсионного и пенсионного возраста стала очевидной с появлением и широким распространением таких интернет-сервисов, как электронное здравоохранение, электронное правительство, электронное обучение и другие. В современном цифровом обществе цифровая грамотность, помимо общения, все больше и больше требуется для выполнения различных инструментальных задач, таких как поиск контактов, получение доступа к медицинским услугам, оплата коммунальных услуг, получение доступа к государственным услугам в электронном виде и т. д. Также определенный уровень цифровой грамотности необходим практически во всех видах профессиональной деятельности. Проблема существенно разрыва в уровне цифровой грамотности между представителями различных поколений имеет причиной в первую очередь тот очевидный факт, что большая часть лиц предпенсионного и пенсионного возраста не имели возможности взаимодействовать с современными информационно-коммуникационными технологиями в процессе профессиональной и повседневной деятельности на протяжении большей части своей жизни. Согласно оценке, данной Б. Дж. Блажичем и А. Дж. Блажичем: «Ощущение, что они являются аутсайдерами с точки зрения цифровой культуры, стало частью их личности» [2, с. 2–3].

В настоящее время принято выделять два аспекта проблемы «цифрового разрыва» – разрыв в использовании цифровых технологий и разрыв в уровне их использования [2, с. 2]. Первый аспект характеризуется долей лиц, которые вообще не используют современные информационно-коммуникационные технологии. Согласно данным, приведенным в своих исследованиях Б. Дж. Блажичем и А. Дж. Блажичем

[2] и Х. С. Цаем, Р. Шилларом и Р. С. Коттоном (H. S. Tsai, R. Schillar, R. S. Cotton) [4], в странах ЕС только 55% лиц в возрасте 65 лет и старше пользуются интернетом [2, с. 2]. В США только 57% людей старше 65 лет используют интернет в повседневной деятельности [4]. Второй аспект характеризуется уровнем использования цифровых технологий – полнотой задействования всего спектра функциональных возможностей, который предоставляет современная техника; навыками и эффективностью его использования. В данном аспекте также наблюдается существенная дифференциация между различными поколениями [3; 4].

Нам, как и многим другим исследователям, представляется достаточно очевидным положение о том, что формирование цифровой грамотности должно происходить в первую очередь в условиях интенсивного применения современных информационно-коммуникационных технологий. В процессе формирования цифровой грамотности лиц предпенсионного и пенсионного возраста субъекты обучения должны быть «погружены» в определенную цифровую обучающую среду. Эта среда представляет собой инструмент повышения квалификации лиц предпенсионного возраста или обучения лиц пенсионного возраста, как формального, так и неформального.

Соответственно возникает ряд вопросов, ответы на которые являются предметом нашего исследования: какова возможная структура и функционал цифровой образовательной среды, обеспечивающей такое погружение; какая педагогическая технология может быть положена в основу функционирования такой среды; какова роль социальных сетей в контексте преодоления цифрового разрыва; каковы технические ограничения такого погружения, в первую очередь связанные с использованием мобильных устройств с сенсорными экранами.

Обзор литературы

В современной педагогике сформировалась система взглядов, согласно которой формирование цифровой грамотности возможно в первую очередь за счет использования информационно-коммуникационных технологий [2; 3; 5; 6; 7; 8]. А. Дж. Осорио (A. J. Osório) в своем исследовании [5] в процессе анализа роли информационно-коммуникационных технологий в формировании цифровой грамотности пожилых

людей приходит к оптимистическому выводу, согласно которому «...цифровые технологии могут играть важную роль в помощи пожилым людям. Использование этих технологий не только приводит к формированию новых знаний, но также способствует активному долголетию и достойному старению» [5, с. 3]. Такой вывод обусловлен прежде всего такими качествами цифровых технологий, как их всеобщее и повсеместное распространение, доступный характер и удобство для большинства пользователей.

М. А. Положихина выделила два основных взаимодополняющих направления формирования цифровой грамотности и преодоления цифрового разрыва: «предложение техники» и «спрос людей» [3, с. 135]. В рамках первого направления должен обеспечиваться доступ к информационно-коммуникационным технологиям. В рамках второго направления должно осуществляться обучение навыкам их использования и повышение общей грамотности населения в сфере информационно-коммуникационных технологий [3, с. 137]. Данную точку зрения разделяет и И. В. Лысак. Согласно ее взглядам, для получения существенных позитивных изменений в ситуации с цифровой грамотностью, наряду с созданием, поддержанием и развитием информационно-коммуникационной инфраструктуры, необходимо обеспечить соответствующий по содержанию и качеству уровень образования [6].

Одним из достаточно распространенных инструментов формирования цифровой грамотности являются разнообразные МООС-платформы (massive open online courses – массовые открытые онлайн-курсы), позволяющие широкому кругу лиц независимо от их возрастной принадлежности и иных факторов получить доступ к образовательным ресурсам ведущих организаций высшего образования. С использованием ресурсов таких образовательных программ могут одновременно обучаться многие обучающиеся из различных регионов и даже государств, различного уровня подготовки и возраста. Однако МООС-платформы обладают существенным недостатком, состоящим в отсутствии системы мотивации обучающихся. Согласно статистике, приведенной И. В. Лысак, по большей части таких образовательных

программ до конца изучения программы доходят не более 5–10% лиц, начинающих обучение [6].

Поиски альтернативы MOOC-курсам, сочетающей присущую им открытость с высоким уровнем мотивации обучающихся, приводят многих исследователей к идее использования игровых форм обучения для формирования цифровой грамотности лиц предпенсионного и пенсионного возраста [2; 4; 6; 8].

Одним из факторов, способствующих существенному повышению заинтересованности обучающихся, является «медиазация и геймификация» образования [6]. Заметим, что одной из перспективных педагогических технологий, позволяющих повысить заинтересованность и мотивацию обучающихся, является технология адаптивного обучения.

Данная технология может быть реализована с помощью адаптивных систем обучения, способных изменять свои сценарии функционирования в зависимости от индивидуальных особенностей обучающихся [9, с. 22–23].

При обучении в рамках таких систем обучающийся является не пассивным слушателем, а активным субъектом учебного процесса [9, с. 34].

Ф. Аннасингх (F. Annansingh) уделил значительное внимание проблеме формирования цифровой грамотности [7]. Теоретическую основу его исследования составляет положение о том, что для эффективного использования цифровой образовательной среды необходим высокий уровень цифровых компетенций как преподавателей, так и обучающихся.

При этом рассматриваемая виртуальная образовательная среда включает в себя:

- сообщества;
- блоги, микроблоги (blogger, WordPress, Twitter);
- кооперативные, совместные, общественные хабы;
- фотографии, инфографику, средства обмена фотографиями;
- инструменты работы с видео, стримами, подкастами, анимацией;
- презентации;
- карты концептов [9, с. 157–159];
- инструменты редактирования и обмена документами;
- различные Гео-сервисы [7, с. 3].

Ф. Аннасингх отмечает, что технологический прогресс придает дополнительный импульс реализации лично ориентированного подхода в обучении, так как обучающиеся могут использовать несколько интерактивных технологий для демонстрации контента и знаний [7, с. 3].

Он противопоставляет лично ориентированный и «учителецентричный» подходы [7, с. 2], отмечая, что в лично ориентированной модели обучающиеся используют свой личный опыт, чтобы сформировать знания, которые имеют личный смысл для них, в противоположность тому, чтобы получать знания в «заранее организованной форме».

В исследовании Ф. Аннасингха выделены следующие особенности цифровой образовательной среды, актуальные применительно к проблеме формирования цифровой грамотности лиц предпенсионного и пенсионного возраста [7, с. 3]:

- преподаватель может отслеживать ход взаимодействия обучающегося с учебным материалом;
- преподаватель может представить оценки в онлайн-режиме и обеспечивать оперативную обратную связь;
- службы сообщений, являющиеся интегральной частью цифровой образовательной среды, позволяют совершенствовать взаимодействие и общение между участниками команды при коллективных формах работы;
- учащиеся могут взаимодействовать с учебным материалом в любом месте и в любое удобное время.

Ф. Аннасингх выделяет синхронный и асинхронный сценарии обучения в рамках цифровой образовательной среды [7, с. 3]. Асинхронный сценарий основывается на использовании сервисов Интернета, не предполагающих взаимодействия в реальном времени. Он включает в себя такие инструменты, как электронная почта, доски объявлений, различные форумы и вложенные файлы.

К недостаткам такого сценария относятся низкий уровень социального взаимодействия с преподавателем и отсутствие оперативной обратной связи. Даже в тех ситуациях, когда обучающиеся хотят установить межличностные и социальные отношения с преподавателями и сверстниками, они не всегда находят это воз-

возможным [7, с. 4]. Обучающиеся в рамках асинхронного сценария часто испытывают чувство изолированности и разъединения [7, с. 4].

Синхронное обучение происходит в режиме реального времени с использованием соответствующих сервисов сети Интернет. Синхронный сценарий включает в себя такие инструменты, как чат, аудио- и видеоконференции, совместное использование приложений и совместный просмотр мультимедийных презентаций и слайд-шоу. Обучающиеся, несмотря на имеющийся у них опыт по использованию различных сервисов интернета (в первую очередь онлайн-игры и видео по запросу), испытывают определенные затруднения при обучении в условиях цифрового образовательного пространства при реализации синхронного сценария [7, с. 4].

Как отмечает Ф. Аннасингх, обучающиеся, которые привыкли к обучению в статической асинхронной среде, могут в таких условиях испытывать проблемы с управлением временем [7, с. 4]. Обучающиеся часто плохо подготовлены к участию в конструктивном диалоге, особенно в онлайн-среде обучения, в которой создание социального присутствия (social presence) существенным образом основывается на взаимодействии со сверстниками. Решающее значение для успеха онлайн-обучения имеет присутствие инструктора (преподавателя) как в форме планового взаимодействия, так и в форме «помощи по запросу» [7, с. 4]. Поскольку цифровая образовательная среда существенно отличается от традиционной, важно, чтобы и преподаватели получали соответствующее обучение (прежде всего в форме повышения квалификации), позволяющее им соответствовать педагогическим задачам, возникающим в рамках такой среды.

В целом конечный результат учебного процесса в рассматриваемых условиях зависит от следующих факторов [7, с. 6]:

- принятия «студентоцентричной» модели обучения как альтернативы «учителецентричной»;
- намерения и ожидания обучающегося;
- уровень интереса к учебному материалу, развившийся и поддерживающийся у обучающегося на протяжении всего курса;
- поддержка, полученная в процессе обучения от преподавателя (тьютора);

- энтузиазм, проявляемый преподавателем;
- гибкость процесса обучения;
- используемые методы оценки;
- уровень тревоги или рабочей нагрузки в процессе обучения;
- наличие у обучающихся возможности управлять своим обучением.

С точки зрения проектирования и разработки современная цифровая образовательная среда должна позволить обучающимся использовать ресурсы, которые обеспечивают удовлетворение их потребностей как в отношении формата предоставления учебной информации, так и в отношении ее содержания. Цифровая образовательная среда должна содержать достаточно информации, чтобы обеспечить учебный процесс, при этом избегая информационной перегрузки обучающихся [7, с. 6]. Особую роль при этом должны играть междисциплинарные связи, которые способствуют более глубокому пониманию материала и активному обучению посредством применения и переноса знаний.

Так как отличительными чертами учебного процесса, протекающего в цифровой образовательной среде, являются интерактивность и интенсивные взаимодействия и взаимовлияния обучающихся, то преподаватели должны разрабатывать свои виртуальные классы так, чтобы стимулировать интеллектуальное и социальное вовлечение обучающихся в процесс обучения [7, с. 16]. Это может стимулировать развитие более сложных когнитивных навыков более высокого уровня.

Результаты, полученные в ходе исследования Ф. Аннасингха, показывают, что оперативная обратная связь также является необходимым условием успешной учебной деятельности в рамках цифровой образовательной среды [7, с. 16]. Качество обратной связи, обеспечиваемой преподавателем, имеет важное значение для развития у обучающихся самооценки и навыков саморегуляции. Помимо обеспечения обратной связи, существенным элементом функционала преподавателя в рамках цифровой образовательной среды также является отбор содержания и форм представления учебного материала, которые обеспечивают его актуальность, сложность, концептуальность и интегрированный характер.

Активные учащиеся внутренне мотивированы и берут на себя ответственность за свое обучение. В условиях любого класса, как виртуального, так и традиционного, все обучающиеся должны быть вовлечены в глубокое интеллектуальное взаимодействие, посредством которого они могут занять активную позицию в обучении, исследуя учебный материал в течение длительного периода [7, с. 17]. При этом персонализация цифровой образовательной среды облегчает взаимодействие обучающихся в рамках виртуального класса и помогает им стать адаптивными, самодостаточными, гибкими, уверенными в себе, как в процессе взаимодействия с учебным материалом, так и в процессе взаимодействия с преподавателями и коллегами.

Преподаватель в процессе проектирования и разработки цифровой образовательной среды должен в первую очередь сосредоточить внимание на разработке руководящих принципов для поддержки качества обучения с помощью заданий творческого характера, в том числе ориентированных на групповые формы работы [7, с. 17]. Должны быть особо выделены учебные задания, которые способствуют развитию критического мышления, навыков исследовательской работы и сложных познавательных навыков.

Сценарии и техники взаимодействия преподавателя с обучающимися должны стимулировать мышление, создавать почву для размышлений и самостоятельной постановки вопросов, которые приводят к более глубокому пониманию темы курса. Интерактивный характер таких сценариев и техник, их ориентированность на содействие сотрудничеству обучающихся посредством организации групповой работы обуславливает их высокую педагогическую эффективность [7, с. 17].

Сама по себе цифровая образовательная среда не обеспечивает глубокое вовлечение обучающихся в учебный процесс. Для этого необходима «инструктивная поддержка» [7, с. 17] со стороны преподавателя. Он должен стимулировать мышление обучающихся путем постановки уточняющих вопросов, предложения замечаний и комментариев, что способствует развитию критического мышления и переносу знаний. В рамках цифровой образовательной среды преподаватель должен точно оценивать

структуру учебных запросов обучающихся. При этом студенты должны быть поставлены в активную позицию – им должна быть предоставлена возможность разработать свои стратегии обучения, чтобы приспособиться к новой для них среде обучения.

Как необходимо отметить по результатам анализа особенностей цифровой образовательной среды, большую роль играет необходимость обеспечить мотивацию обучающихся и ослабить возможные психологические барьеры в работе с информационно-коммуникационными технологиями. Значительным потенциалом в данном плане обладают игровые технологии.

Б. Дж. Блажич и А. Дж. Блажич в своей работе [2] предлагают современный подход к формированию функциональной грамотности в сфере информационно-коммуникационных технологий за счет обучения «взрослых пенсионного и предпенсионного возраста» (elderly adults). Технологическую основу их подхода составляет авторская технология дидактических игр на цифровом планшете [2, с. 7–10].

В работе К. Кауфмана и соавторов (K. Kaufman, L. Sauvé, L. Renaud, K. Sixsmith, B. Mortenson) [8] описан мотивационный аспект и другие дополнительные преимущества, которые предоставляет лицам предпенсионного и пенсионного возраста использование игрового обучения. К дополнительным преимуществам относятся в частности «психологический опыт», «борьба с одиночеством или депрессией», «развитие уверенности». Так как использование данной технологии, по мнению К. Кауфмана и соавторов, не требует наличия специальных навыков, обучающиеся старшего возраста могут включиться в процесс игрового обучения на низком уровне компетентности, постепенно повышая его и улучшая свои игровые навыки.

Один из частных, но весьма существенных аспектов проблемы цифровой грамотности применительно к лицам предпенсионного и пенсионного возраста состоит в необходимости эффективно использовать цифровые устройства, в которых связь с пользователем основывается на технологии сенсорного экрана. В первую очередь к таким устройствам относятся смартфоны, так как они являются инструментами, которые позволяют поддерживать

социальные связи и решать различные задачи в повседневной жизни. Результаты исследования Б. Дж. Блажича и А. Дж. Блажича показывают, что «...большинство учащихся легко адаптируются к технологии сенсорного экрана, независимо от их моторных навыков» [2, с. 14]. На основании изучения материалов, представленных в рассматриваемой работе Б. Дж. Блажича и А. Дж. Блажича [2], мы полагаем, что данный вывод является обоснованным.

Данные исследования Д. Вортли, Дж. Ан и А. Хешмати (D. Wortley, J. Y. An, A. Heshmati) [10] свидетельствуют о том, что в ситуации, когда ставится вопрос об использовании дидактической игры для формирования цифровой грамотности, необходима разработка метода подбора игры, адекватной поставленным целям. Такой метод должен учитывать мировоззрение игроков, уровень их квалификации и личностные отношения с потенциальными партнерами по игре.

Исследование Б. Дж. Блажича и А. Дж. Блажича показало, что поддержка и советы только от коллег по игре (других обучающихся) недостаточны для успешной адаптации обучающегося во всех игровых ситуациях [2, с. 14]. Необходимы также опытные фасилитаторы (преподаватели) и специально разработанные инструкции для обучающихся.

Можно сделать определенный вывод, что в процессе формирования цифровой грамотности лиц предпенсионного и пенсионного возраста наибольшее внимание должно уделяться подготовке учебной сессии. Фасилитаторы (преподаватели) должны быть образованными и психологически и методически готовыми к работе с пожилыми людьми. Должна быть собрана максимально полная информация о потребностях пожилых людей и составлены необходимые инструкции, описывающие процедуры решения проблем, возникающих в результате недостаточных двигательных навыков, низких когнитивных возможностей и ограничений по зрению у обучающихся. Лица предпенсионного и пенсионного возраста нуждаются в дополнительном внимании при подготовке среды обучения и в поддержке во время учебных занятий, связанных с развитием цифровых навыков. При выполнении отмеченных требований основные барьеры в обучении успешно снимаются. Б. Дж. Блажич и А. Дж. Блажич указывают, что

проведенный ими эксперимент показал, что «принятие новых цифровых систем не является проблемой для пожилых людей» [2, с. 15].

Одной из особенностей, выявленных нами при анализе цифровой образовательной среды применительно к проблеме обучения лиц предпенсионного и пенсионного возраста, является необходимость поддержки социальных коммуникаций. Естественным инструментом такой поддержки являются социальные сети и, соответственно, возникает вопрос их роли в контексте преодоления цифрового разрыва.

С. Хурсен (С. Hursen) в своем исследовании ставит задачу выявления преимуществ и недостатков использования социальной сети (на примере Facebook) в образовании взрослых [11, с. 1131]. Facebook в образовании взрослых облегчает общение, обмен информацией и ресурсами, доступ к ресурсам, оперативную обратную связь и коррекцию, а также эффективное и экономное использование времени обучающихся. Также Facebook позволяет обучающимся организовывать сотрудничество со своими коллегами и активно участвовать в процессе обучения. Наряду с преимуществами использование Facebook в образовательной среде обладает определенными ограничениями. К ним относятся возможная неготовность обучающегося к использованию данной технологии, проблемы с обеспечением доступа в интернет и отвлекающее воздействие новостной ленты Facebook [11, с. 1131].

Высокий уровень уверенности обучающихся в собственных силах при использовании социальных сетей в обучении сам по себе является положительным фактором, влияющим на ход учебного процесса. В исследовании С. Хурсена анализировались особенности сочетания проблемно ориентированного подхода к организации учебного процесса с технологиями повышения уверенности в своих силах. Проблемно ориентированное обучение подразумевает использование проблемных ситуаций, основанных на материале, предоставляемом реальной жизнью. Соответственно обучающиеся (в рассматриваемом случае лица предпенсионного и пенсионного возраста) должны обладать развитыми исследовательскими навыками для решения таких проблем. В свою очередь считается, что высокий уровень уверенности в собственных силах является необходимым условием наличия исследова-

тельских навыков у взрослых обучающихся [11, с. 1134]. Исследование С. Хурсена показало, что использование социальных сетей, таких как Facebook, может оказать положительное влияние на формирование высокого уровня уверенности в собственных силах у обучающихся старших возрастных групп [11, с. 1134]. Как отмечает С. Хурсен, онлайн-обсуждения, сотрудничество и различные формы групповой работы, которые взрослые обучающиеся реализуют в Facebook, могут способствовать существенному укреплению чувства уверенности в достижении целей [11, с. 1134].

Одной из целей исследования С. Хурсена также являлось выявление мнения взрослых обучающихся о преимуществах и ограничениях среды Facebook в обучении. Исследование, проведенное С. Хурсеном, показало, что реализация технологии проблемного обучения на основе социальной сети Facebook обеспечивает повышение уровня уверенности взрослых обучающихся в своих способностях в сфере исследовательской деятельности [11, с. 1141]. Другой результат, полученный в результате исследования, заключается в том, что большинство взрослых, участвующих в деятельности, испытывают положительные эмоции при выполнении действий в среде Facebook. Таким образом, применительно к эмоциональной составляющей можно констатировать, что использование Facebook оказывает положительное влияние на обучающихся. Обучающиеся (взрослые) по результатам эксперимента отметили, что Facebook обеспечивает оперативную обратную связь с учащимися, облегчая общение, доступ к информации и ресурсам в учебном процессе [11, с. 1142]. Еще один результат, полученный в ходе исследования, заключается в том, что Facebook предоставляет учащимся возможность сэкономить время, поскольку обеспечивает немедленную обратную связь и коррекцию.

Участники эксперимента в процессе опроса заявили, что Facebook увеличил желание учиться, потому что внес в процесс обучения развлекательную составляющую [11, с. 1142]. Также исследование С. Хурсена показало, что использование Facebook создает условия для организации эффективной групповой работы, создания атмосферы сотрудничества, формированию ответственности, развитию социализации и поддержки сверстников [11, с. 1142].

Результаты рассмотренного исследования позволяют сделать вывод о существенной роли, которую социальные сети могут сыграть в обучении лиц предпенсионного и пенсионного возраста в сфере информационно-коммуникационных технологий.

Методология (материалы и методы)

В исследовании были использованы следующие комплексные методы: изучение и анализ педагогической литературы, сравнительный анализ опыта использования цифровой обучающей среды и игровых технологий в обучении лиц предпенсионного и пенсионного возраста, социологические опросы и интервью лиц предпенсионного и пенсионного возраста. Базой для экспериментальной части исследования, проходившего с 1 сентября 2015 года по 31 декабря 2018 года, являлось федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Смоленский государственный университет». В исследовании принимали участие 213 лиц предпенсионного и пенсионного возраста.

Результаты и их описание

Мы рассматривали личностно ориентированный подход в качестве ведущего при разработке цифровой образовательной среды, ориентированной на повышение цифровой грамотности лиц предпенсионного и пенсионного возраста. Технологической базой служили система управления обучением Moodle, социальные сети Одноклассники и ВКонтакте. Социальные сети использовались в первую очередь для обеспечения и поддержки социальных взаимодействий среди обучающихся и организации групповой работы, а также для организации общения преподавателей и обучающихся во внеурочное время.

Лица предпенсионного и пенсионного возраста, участвовавшие в экспериментальной части исследования, относились к двум основным группам. Это были слушатели программ дополнительного образования – программ повышения квалификации и лица, проходившие обучение по дополнительным общеразвивающим программам в сфере информационно-коммуникационных технологий. При реализации программ обоих видов использовалась система управления обучением Moodle, социальные сети Одноклассники и ВКонтакте.

В ходе исследования лицам предпенсионного и пенсионного возраста были заданы следующие вопросы:

– Каков ведущий положительный фактор успешности обучения в области информационно-коммуникационных технологий? (наличие базовых навыков работы с компьютером назвали 69%, психологический комфорт – 75%, расширение сферы общения – 83% опрошенных)

– Упрощают ли групповые формы работы процесс обучения? («да» ответили 87% опрошенных)

– Испытывали ли вы когда-либо страх, ощущение беспомощности в среде современных информационно-коммуникационных технологий? («да» ответили 62% опрошенных)

– Используете ли вы социальные сети в личных целях? («да» ответили 52% опрошенных)

– Какова основная причина использования вами социальных сетей? (74% опрошенных назвали возможность общения с лицами, физически недоступными для других форм общения, 79% указали большую простоту общения по сравнению с традиционными формами общения)

– Используете ли вы социальные сети в целях, связанных с работой и/или какой-либо социальной активностью? («да» ответили 16% опрошенных)

– способствует ли использование социальных сетей в учебном процессе интенсификации взаимодействия с преподавателем? («да» ответили 42% опрошенных);

– Способствует ли использование социальных сетей в учебном процессе интенсификации взаимодействия с коллегами по учебной группе? («да» ответили 78% опрошенных)

– Способствует ли использование цифровой образовательной среды индивидуализации процесса обучения? («да» ответили 36% опрошенных)

– Является ли среда социальных медиа привычной и комфортной? («да» ответили 37% опрошенных)

– Повышает ли использование социальных сетей в обучении мотивацию к обучению? («да» ответили 42% опрошенных)

– Необходимо ли сохранять традиционные формы обучения в условиях использования цифровой образовательной среды? («да» ответили 87% опрошенных).

Можно отметить, что оценка эффективности применения цифровой образовательной среды в учебном процессе зависит от текущего уровня развития цифровых компетенций обучающегося. Чем он выше, тем выше оценка. Также доля положительных оценок повышается с уменьшением возраста опрашиваемого. Основной фактор, обуславливающий высокую эффективность применения рассматриваемых технологий в обучении, по мнению опрошенных, – наличие опыта работы с информационно-коммуникационными технологиями вне учебного контекста. При этом актуальность традиционных форм обучения сохраняется, но определенным образом сокращается сфера их использования.

Обсуждение

Проведенное нами исследование позволяет прийти к следующим выводам.

Необходимым требованием к цифровой образовательной среде, ориентированной на формирование цифровой грамотности лиц предпенсионного и пенсионного возраста, является использование лично ориентированного подхода при ее проектировании, ее «студентоцентрический» характер.

Основой функционирования цифровой образовательной среды, обеспечивающей формирование цифровой грамотности лиц предпенсионного и пенсионного возраста, составляет технология игрового обучения. Данная технология позволяет обеспечить положительную мотивацию обучающихся, ослабить возможные психологические барьеры в работе с современными информационно-коммуникационными технологиями. Подбор (или проектирование) конкретной дидактической игры должен основываться на анализе уровня сформированности компетенций обучающихся, их межличностных отношений. В рамках цифровой образовательной среды должны использоваться социальные сети. Они должны играть роль, связанную с обеспечением и поддержкой социальных взаимодействий среди обучающихся и организации групповой работы. При этом их использование позволит обеспечить высокий уровень уверенности обучающихся в своих силах, что особенно актуально для граждан предпенсионного и пенсионного возраста. Основные сценарии использования социальных сетей в рамках цифровой образовательной среды, обеспечивающей

формирование цифровой грамотности лиц предпенсионного и пенсионного возраста, сводятся к обеспечению коммуникации между обучающимися при реализации ими коллективных форм деятельности и обеспечению коммуникации между преподавателем и обучающимися.

Структура и функционал цифровой образовательной среды, обеспечивающей формирование цифровой грамотности лиц предпенсионного и пенсионного возраста, должны отвечать следующим требованиям:

- наличие инструментов поддержки групповых форм работы;
- наличие инструментов обеспечения оперативной обратной связи с преподавателем;
- обеспечение присутствия инструктора (преподавателя) как в форме планового взаимодействия, так и в форме «помощи по запросу»;
- реализация межпредметных и междисциплинарных связей, способствующих более глубокому пониманию материала и активному обучению посредством применения и переноса знаний;
- сценарии и техники взаимодействия преподавателя с обучающимися должны иметь интерактивный характер, быть ориентированными на содействие сотрудничеству обучающихся посредством организации групповой работы;
- наличие системы дидактических игр, обеспечивающей развитие технических навыков оперирования современными цифровыми устройствами, реализацию групповых (командных) взаимодействий, мотивацию, формирование отдельных составляющих цифровой грамотности обучающихся;
- использование возможностей социальных сетей для организации информационного взаимодействия обучающихся между собой и с преподавателями.

Как показывают результаты современных исследований, большинство обучающихся предпенсионного и пенсионного возраста сравнительно легко адаптируются к технологии сенсорного экрана, независимо от их моторных навыков, что позволяет сделать вывод об отсутствии существенных барьеров в использовании современных коммуникативных устройств.

Цифровая образовательная среда, требования к которой описаны выше, может использоваться в повышении квалификации лиц пред-

пенсионного возраста или в процессе обучения лиц пенсионного возраста, как формального, так и неформального.

С учетом специфики обучения лиц предпенсионного и пенсионного возраста мы предлагаем выделить систему из четырех критериев и соответствующих им показателей эффективности применения цифровой обучающей среды в целях формирования цифровой грамотности.

1. Повышение уровня цифровой грамотности обучающихся – лиц предпенсионного и пенсионного возраста.

Показателями эффективности по данному критерию являются:

- демонстрируемая обучающимися способность осуществлять управление информацией, сотрудничество, общение и совместное использование, создание контента и знаний средствами современных информационно-коммуникационных технологий;
- демонстрируемая обучающимися способность эффективно получать доступ к широкому спектру знаний, содержащихся в современной информационно-коммуникационной среде;
- демонстрируемая обучающимися способность осуществлять посредством информационно-коммуникационных технологий выполнение различных инструментальных задач (таких как получение доступа к медицинским услугам, оплата коммунальных услуг, получение доступа к государственным услугам в электронном виде и т. д.).

2. Преодоление обучающимися цифрового разрыва в обоих его аспектах (разрыв в использовании цифровых технологий и разрыв в уровне их использования). Показателями эффективности по данному критерию являются:

- отсутствие отказа от использования информационно-коммуникационных технологий в процессе профессиональной, общественной деятельности и личной жизни по причине недостаточного владения ими;
- рост уровня использования информационно-коммуникационных технологий;
- расширение области использования информационно-коммуникационных технологий, их использование как в профессиональной, так и в социальной и личной сферах.

3. Создание ситуации успеха у обучающегося. К показателям эффективности по данному критерию относятся:

– позитивная рефлексия обучающимися успешности своей деятельности в сфере информационно-коммуникационных технологий;

– мотивирование обучающихся на успешное решение поставленных перед ним учебных задач.

4. Саморазвитие субъектов образовательного процесса, протекающего в рамках цифровой образовательной среды.

Отметим, что субъектами являются как лица предпенсионного или пенсионного возраста, проходящие обучение, так и сотрудники организации, взаимодействующие с ними, которые при этом находятся в условиях преимущественно информального образования. К показателям эффективности по данному критерию относятся:

– наличие целей и задач, направленных на саморазвитие;

– обеспечение развития личности субъектов образовательного процесса, их познавательных способностей.

Заключение

Подводя итог проведенному исследованию, необходимо отметить, что проведенный нами анализ современных подходов к формированию цифровой грамотности лиц предпенсионного и пенсионного возраста позволил:

– выявить роль технологии игрового обучения, как основы функционирования цифровой образовательной среды, обеспечивающей формирование цифровой грамотности лиц предпенсионного и пенсионного возраста;

– выявить основные структурные и функциональные требования к цифровой образовательной среде, ориентированной на обучение лиц соответствующей возрастной категории;

– выделить систему критериев и соответствующих показателей эффективности применения такой образовательной среды.

Мы полагаем, что значимость полученных результатов будет возрастать по мере развития процессов информатизации системы образования, общества и экономики.

Библиографический список:

1. Van Laar E., van Deursen, A. J. A. M. & van Dijk J. A. G. M., Jos de Haan. The relation between 21st-century skills and digital skills. *Computers in Human Behavior: A systematic literature review*.

2017. p. 72. URL: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.010>.

2. Blažič B. J. & Blažič A. J. (2019), Overcoming the digital divide with a modern approach to learning digital skills for the elderly adults, *Education and Information Technologies*, 2019, pp 1–21. Springer International Publishing. URL: <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09961-9>.

3. Положихина, М. А. Информационно-цифровое неравенство как новый вид социально-экономической дифференциации общества. – Текст : электронный // *Экономические и социальные проблемы России*. – 2017. – № 2. Неравенство в современном мире: Экономический и социальный аспекты / ред.-сост. вып. О. Н. Пряжникова. – 142 с. – С. 119–142. – URL: http://inion.ru/site/assets/files/2708/2017_espr_2.pdf (дата обращения: 15.09.2019).

4. Tsai H. S., Schillar R. & Cotton R. S. Social support and playing around: An examination of how older adults acquire digital literacy with tablet computers. *Journal of Applied Gerontology*, 2017, No. 36 (1), pp. 20–55.

5. António J. Osório. Assisting Elderly Non-computer-Literate People with Computer-Based Communications A. Tatnall (ed.), *Encyclopedia of Education and Information Technologies*, 2019. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-319-60013-0_63-1.

6. Лысак, И. В. Новые образовательные технологии как средство преодоления цифрового разрыва / И. В. Лысак. – Текст : электронный // *Современные наукоемкие технологии*. – 2017. – № 7. – С. 129–135. – URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=36743> (дата обращения: 15.09.2019).

7. Fenio Annansingh. Mind the gap: Cognitive active learning in virtual learning environment perception of instructors and students. *Education and Information Technologies*, 2019. URL: <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09949-5>.

8. Kaufman K., Sauvé L., Renaud L., Sixsmith K., Mortenson B. Older adults' digital gameplay: Patterns, benefits, and challenges, *Simulation & Gaming*, 2016, vol. 47 (4), pp. 465–489. URL: <https://doi.org/10.1177/1046878116645736>.

9. Бояринов, Д. А. Адаптивное сетевое образовательное пространство: модели, технологии, принципы построения : монография / Д. А. Бояринов. – Смоленск : Изд-во СмолГУ, 2018. – 200 с. – Текст : непосредственный.

10. Wortley et al., Wortley D., An J. Y. & Heshmati A. Tackling the challenge of the aging society: Detecting and preventing cognitive and physical decline through games and consumer technologies. *Healthcare Informatics*, 2017, No. 23 (2), pp. 87–93.

11. Cigdem Hursen. The effect of technology supported problem-based learning approach on adults' self-efficacy perception for research-inquiry, *Education and Information Technologies*, 2019, No. 24, pp. 1131–1145. URL: <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9822-3>.

References:

1. Van Laar E., van Deursen A. J. A. M. & van Dijk J. A. G. M., Jos de Haan. *The relation between 21st-century skills and digital skills*. *Computers in Human Behavior: A systematic literature review*, 2017, p. 72. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.010>.

2. Blažič B. J. & Blažič A. J. *Overcoming the digital divide with a modern approach to learning digital skills for the elderly adults*, *Education and Information Technologies*, 2019, pp. 1–21. Springer International Publishing. Available at: <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09961-9>.

3. Polozhihina M. A. *Information-digital inequality as a new type of socio-economic differentiation of society* [Informacionno-cifrovoe neravenstvo kak novyj vid social'no-ekonomicheskoy differenciacii obshchestva], *Russian Economic and Social Problems*, 2017, No. 2. Inequality in the Modern World: Economic and Social Aspects. Available at: http://inion.ru/site/assets/files/2708/2017_espr_2.pdf (accessed date: 09/15/2019).

4. Tsai H. S., Schillar R. & Cotton R. S. *Social support and playing around: An examination of how older adults acquire digital literacy with tablet computers*. *Journal of Applied Gerontology*, 2017, No. 36 (1), pp. 20–55.

5. António J. Osório. *Assisting Elderly Non-computer-Literate People with Computer-Based Communications*. A. Tatnall (ed.), *Encyclopedia of Education and Information Technologies*, 2019, Available at: https://doi.org/10.1007/978-3-319-60013-0_63-1.

6. Lysak I. V. *New educational technologies as a means of bridging the digital divide* [Novye obrazovatel'nye tekhnologii kak sredstvo preodoleniya cifrovogo razryva], *Modern high technology*, 2017, No. 7, pp. 129–135. Available at: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=36743> (accessed date: 09/15/2019).

7. Fenio Annansingh. *Mind the gap: Cognitive active learning in virtual learning environment perception of instructors and students*. *Education and Information Technologies*, 2019. Available at: <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09949-5>.

8. Kaufman K., Sauvé L., Renaud L., Sixsmith K., Mortenson B. *Older adults' digital gameplay: Patterns, benefits, and challenges*, *Simulation & Gaming*, 2016, No. 47 (4), pp. 465–489. Available at: <https://doi.org/10.1177/1046878116645736>.

9. Boyarinov D. A. *Adaptive network educational space: models, technologies, principles of construction: monograph*. [Adaptivnoe setevoe obrazovatel'noe prostranstvo: modeli, tekhnologii, principy postroeniya: monografiya], Smolensk: Publishing House of Smolensk State University, 2018. 200 p.

10. Wortley et al., Wortley D., An J. Y. & Heshmati A. *Tackling the challenge of the aging society: Detecting and preventing cognitive and physical decline through games and consumer technologies*. *Healthcare Informatics*, 2017, No. 23 (2), pp. 87–93.

11. Cigdem Hursen. *The effect of technology supported problem-based learning approach on adults' self-efficacy perception for research-inquiry*, *Education and Information Technologies*, 2019, No. 24, pp. 1131–1145. Available at: <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9822-3>.

УДК 371.123+378.091.398

Межкультурная компетентность педагогов как ресурс социокультурной модернизации образования

Э. Л. Ванданова

<https://orcid.org/0000-0002-8006-6178>

vandanova-el@ranepa.ru

Intercultural competence of teachers as a resource of sociocultural modernization of education

E. L. Vandanova

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. Актуальной задачей для российского образования является определение потенциалов развития и социокультурной модернизации. Необходимость повышения квалификации педагогических кадров по программам развития межкультурной компетентности – очевидное решение в связи с принятием профессионального стандарта педагога и для перспектив социокультурной модернизации образования. Любые изменения в социальной сфере требуют изменений социальной деятельности ее участников. Образование является социальной сферой с ведущей ролью педагогов – социокультурная модернизация образования невозможна без изменений профессиональной компетентности педагогов. Развитие межкультурной компетентности – одно из важных условий соответствия современной социокультурной ситуации. **Цель исследования.** Определение содержания межкультурной компетентности, основанного на анализе существующих программ повышения социальной компетентности для создания программ повышения квалификации педагогов как дополнительного условия, способствующего социокультурной модернизации образования. **Методология (материалы и методы).** Научной методологией для создания программ курсов повышения квалификации педагогических кадров по развитию межкультурных компетенций признается культурно-исторический подход и социальный конструкционизм. **Результаты.** Представлен сравнительный анализ программ повышения

социальной компетентности педагогов, руководителей образовательных организаций и посредников переговорщиков. Были выделены содержательные характеристики, имеющие принципиальное значение для разработок программ повышения квалификации в контексте развития межкультурной компетентности. Отдельное внимание уделено специфическим компетенциям посредника (в качестве посредника в решении конфликтов, возникающих в образовательной среде), которые могут быть включены в разработку программ повышения квалификации педагогов. В качестве психолого-педагогического инструментария для решения вопросов социокультурной модернизации образования предлагается использовать учебно-методические разработки, во-первых, в области подготовки посредника в образовательной среде, во-вторых, ключевых компетенций педагогов и руководителей образовательных организаций.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. An urgent task for Russian education is to identify development potentials and sociocultural modernization. A promising direction of the sociocultural modernization of education may be the advanced training of teachers on intercultural competency development programs. The need for advanced training of teachers on intercultural competency development programs is an obvious solution for the prospects of sociocultural modernization of education. Any changes in the social sphere require changes in the social activities of its participants. Education is a social sphere with the

leading role of teachers – the sociocultural modernization of education is impossible without changing the professional competence of teachers. The development of intercultural competence is one of the important conditions for matching the current sociocultural situation. The goal of research. The definition of the content of intercultural competence, based on the analysis of existing programs for improving social competence, to create teacher development programs as an additional condition conducive to sociocultural modernization of education. Methodology. Cultural-historical approach and social constructionism are recognized as the scientific methodology for creating programs of continuing education courses for teachers on the development of intercultural competencies. Results. A comparative analysis of programs to improve the social competence of teachers, heads of educational organizations and negotiators intermediaries is presented. Substantial characteristics were highlighted that are of fundamental importance for the development of continuing education programs in the context of the development of intercultural competence. Special attention is paid to the specific competencies of the mediator (as a mediator in resolving conflicts arising in the educational environment), which can be included in the development of teacher training programs. As a psychological and pedagogical toolkit for solving the issues of socio-cultural modernization of education, it is proposed to use educational and methodological developments, firstly, in the field of training an intermediary in the educational environment, and secondly, the key competencies of teachers and heads of educational organizations.

Ключевые слова: модернизация образования, социокультурная модернизация образования, межкультурная компетентность, социальная компетентность, поликультурное образование, обучение взрослых, инновационные программы.

Keywords: modernization of education, sociocultural modernization of education, intercultural competence, social competence, multicultural education, adult education, innovative programs.

Введение

Модернизация образования – незаменимая часть модернизации всей экономики страны и «стратегическая цель государственной полити-

ки в области образования – повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина» [1, с. 75].

Социокультурная модернизация образования как проблема [2] содержит в себе несколько взаимосвязанных уровней для интерпретации этого понятия. На одном из уровней – контекст различных общественных сфер, соответственно: исторический, социологический, экономический, педагогический, культурный. На другом – ракурс времени, ретроспективно мы можем выделять в ее изучении различные этапы в соответствии с историческими этапами развития страны, с точки зрения оценки перспектив развития, оценивать ее политические, экономические, культурные перспективы и риски.

Для нас в данной статье важно выделить аспекты соприкосновения этих сфер с практической реализацией психолого-педагогических программ повышения квалификации педагогических кадров, направленных на улучшение современной образовательной среды.

Эти точки соприкосновения определены нами в таких терминах как модернизация и мультикультурализм. Не вдаваясь в подробные описания терминологии и научных подходов, определим, что «модернизацию» рассматриваем как улучшение, «мультикультурализм» – как взаимодействие. Высказывание этнополитолога Э. Паина, в котором он отметил: «<...> движение России от мультикультурного раскола к мультикультурной интеграции стратегически неизбежно <...> наша страна вступила на путь инновационной модернизации», близко нашему видению социокультурной модернизации образования [3].

Для осуществления социокультурной модернизации образования необходимы педагоги, о которых можно будет сказать, что они владеют:

- знанием о том, что основу межкультурной компетентности составляет ценность своей культуры;
- позитивной мотивацией к ознакомлению с другой культурой;
- готовностью к принятию межкультурных отличий, являющихся проявлением разнообразия единого сообщества – человечества.

Эти требования в общем виде отражены в профессиональном стандарте педагога [4]. Современный мир нуждается в осознании важности поиска путей стабилизации и гармонии в межкультурных отношениях. Миграционные и глобализационные процессы затрагивают все сферы существования человека, и образование не является исключением. В условиях растущего числа международных контактов и экономических условий межкультурного взаимодействия, с одной стороны, усиления миграции из районов военных конфликтов и экологических катаклизмов – с другой, необходима разработка программ повышения межкультурной компетентности и подготовка по ним работников социальной сферы (педагогов, медиков и др.).

В связи с миграционными потоками в образовательных организациях страны появляются учащиеся из инокультурной среды. Образовательные организации играют большую роль в процессе культурной адаптации, так как способствуют трансформации норм и ценностей детей из семей мигрантов, в частности способствуют обучению неагрессивным, толерантным способам взаимодействия в рамках школы.

Возникает необходимость в проведении научно-методических мероприятий, направленных на профилактику и снижение агрессивности в поликультурной среде в образовательных организациях.

Так, помимо программ, направленных на социализацию и адаптацию детей-мигрантов, актуальными продолжают оставаться программы школы диалога культур, которые содержат «моменты, которые характерны участию в диалогах культурно-исторических проявлений» [5, с. 10].

Проведение научно-методических мероприятий должно сопровождаться внедрением практических межкультурных программ для педагогов, способствующих адаптации школьников из других культур в образовательной среде, профилактику и снижение агрессивности в поликультурной среде.

Такие программы предусматривают ознакомление работников образования с причинами и механизмами возникновения агрессии в поликультурной среде образовательного учреждения, а также с психолого-педагогическими методами коррекции агрессии в межкультурном контексте.

Обзор литературы

Для понимания значимости проблемы повышения межкультурной компетентности в социокультурной модернизации образования важен тезис А. Г. Асмолова: «В контексте социокультурной модернизации образования образование рассматривается как ведущая социальная деятельность общества, выполняющая ключевую роль в порождении социальных установок, норм, ценностных ориентаций, стереотипов поведения и образа мира населения России» [2]. Установки, нормы, ценности – аспекты, определяющие (в случае их изменения) динамику социокультурной модернизации, одинаково важны и для социокультурной модернизации, и для формирования межкультурной компетентности как интегративной характеристики личности. Межкультурная компетентность в исследованиях поликультурной образовательной среды рассматривается как фактор, характеризующий современное образование и личность профессионала (А. В. Нуждин [6], И. В. Васютенкова [7], Н. Н. Назаренко [8]).

Межкультурная компетентность в контексте необходимости профпереподготовки для педагогов и преподавателей вузов представлена в педагогических научных работах Л. М. Гримвской [9], Т. Б. Михеевой и В. В. Панковой [10], И. А. Новиковой [11], С. А. Хазовой и Ф. Р. Хатит [12].

Принципы и психологические технологии повышения межкультурной компетентности педагогов разработаны под руководством А. Г. Асмолова и Г. У. Солдатовой в рамках создания программ повышения социальной компетентности педагогов, классных руководителей и руководителей образовательных организаций. В этих программах поликультурное образование А. Г. Асмоловым, Г. У. Солдатовой, А. В. Макаруч, В. Н. Шляпниковым трактуется «как <...> психолого-педагогическая попытка помочь понять свою культуру, понять и принять другие культуры, осознать не только культурные различия, но и культурное сходство, осознать свое „Я“ в поликультурном мире <...> Обучение межкультурному взаимопониманию не должно сводиться к изучению экзотических аспектов другой культуры или пропаганде ценностей плюрализма» [13]. Авторы, характеризуя такое обучение, отмечают: «<...> одной из центральных задач поликультурного

образования становится не только изучение культурного многообразия мира, но и формирование межкультурной компетентности как важнейшей составляющей социальной компетентности» [13].

Методология (материалы и методы)

Методологическим основанием разработки программ выступает культурно-исторический подход Л. С. Выготского, точнее культурно-историческая психология (Л. С. Выготский [14], А. Н. Леонтьев [15], А. Р. Лурия [16]); методология социального конструктивизма (Т. Лукманн и П. Бергер [17], Дж. Келли [18], Б. Латур [19] и др.) и социального конструкционизма (К. Герген [20], Р. Харре [21], Дж. Раскин [22]); развития личности в контексте культуры, диалога культур (М. Бахтин [23], Ю. Лотман [24], Дж. Мид [25], М. Хабермас [26]).

Для определения особенностей формирования межкультурной компетентности педагогов имеет смысл выделение ее специфики (в контексте особенностей межнационального общения) и содержания (в контексте профессиональной деятельности). Специфика межкультурной компетентности определяется условиями осуществляемой деятельности. Таким условием является осуществление педагогической деятельности в ситуациях межэтнического взаимодействия. Межэтническое взаимодействие проявляется различными этнопсихологическими феноменами, например этническими установками и стереотипами. Поэтому для определения специфики межкультурной компетентности в образовательной среде мы обратились к научно-педагогическому опыту в области подготовки переговорщика и посредника в образовательной среде, программам факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова [27]. Методологическим подходом к разработке указанных программ наряду с культурно-историческим подходом [28] выступают классические теории действия М. Вебера [29], Т. Парсонса [30], К. Левина [31], Ю. Хабермаса [26].

Результаты и их описание

Был проведен анализ существующих программ повышения социальной компетентности педагогов и руководителей, разработанных с учетом принципов межкультурной компетентности. Ключевыми парадигмами программ являются постулаты теорий действий (М. Вебер [29], Т. Парсонс [30], К. Левин [31], Ю. Ха-

бермас [26]) и деятельности (Л. С. Выготский [14] и А. Н. Леонтьев [15]). Программа «Психология переговоров и разрешения конфликтов» подготовки переговорщика и посредника, в том числе и для образовательной среды [27]. В указанных разработках в число специфических компетенций входят управление напряженностью, целеустремленность, сопереживание, чувствительность к этическим аспектам отношений, гибкость. Более подробно о каждой компетенции в следующем перечне.

1. Управление напряженностью: умение вызывать доверие у коллег, учеников и их родителей, снижать напряженность в беседе своим вербальным и невербальным поведением (словами, голосом, мимикой, позой и жестами), содействовать формированию атмосферы толерантности.

2. Целеустремленность: умение сохранять и демонстрировать настрой на хороший, взаимоприемлемый итог встречи с коллегами, учениками и их родителями.

3. Сопереживание: умение услышать коллегу, ученика и его родителей, определить их настроение, образ мыслей, намерения, мотивы поступков.

4. Чувствительность к этическим аспектам отношений: способность оценить соответствие своих и чужих действий нравственным нормам, формулировать свои принципы и придерживаться их в выстраивании отношений с другими людьми в образовательной среде.

5. Гибкость: умение в зависимости от ситуации менять тактику ведения беседы, подбирать адекватные способы влияния на учеников, преподавателей и их родителей и находить альтернативные варианты, устраивающие обе стороны.

Перечисленные компетентности посредника во многом совпадают с межкультурной компетентностью педагогов, которая отражает необходимые умения по формированию у учащихся согласно профессиональному стандарту педагога «социального поведения, <...> позитивных образцов поликультурного общения» [4] и является важным условием для осуществления социокультурной модернизации образования в поликультурной изменяющейся среде различных регионов страны. Межкультурная компетентность относится к классу явлений, обозначаемым как социальная компетентность [13,

с. 32]. Это означает, что содержательные характеристики социальной компетентности будут включать в себя содержательные характеристики межкультурной компетентности. Качественный анализ содержания социальной компетентности классного руководителя в образовательных организациях основного общего образования и содержания межкультурной компетентности педагогов и руководителей образовательных организаций позволяет объединить их в рамках воспитательной и развивающей деятельности педагога. Основу социальной компетентности педагога можно представить на примере умений классного руководителя (классный руководитель – это педагог, осуществляющий классное руководство на основе дополнительного соглашения), представленных в условной модели (рис. 1). Умение формировать многоролевого личность относится и к социальной компетентности, и к межкультурной компетентности педагога, являясь ключевой компетенцией в этом смысле. Существующие программы повышения социальной компетентности педагогов и руководителей образовательных организаций, построенные с учетом принципов межкультурной компетентности, направлены на развитие содержательной стороны [13, с. 32], ее характеристики, выделяемые разработчиками программ представлены на рисунке 2.

Отправная точка в формировании межкультурной компетентности взрослого человека состоит в наличии осознаваемой ответственности, которая накладывает следующие ограничения на деятельность (рис. 2). Важно учитывать тот факт, что в такой тонкой области человеческих отношений, как межнациональные отношения, необходимо соблюдать такт и деликатность.

Умение эффективно организовывать совместную деятельность как средство развития позитивных межличностных отношений социальной группы

Умение формировать в процессе учебной и воспитательной деятельности адекватную социальную ситуацию развития. Сквозь социальную ситуацию развития как сквозь призму преломляются культурно-исторические детерминанты формирования практической деятельности человека, объективные условия онтогенеза и социогенеза, а также параметры конкретной социальной ситуации

Социальная компетентность классного руководителя

Умение стимулировать и поддерживать гармоничное соотношение адаптивной и неадаптивной активности личности, достижение не только приспособительного, но и преобразующего уровня компетентности. Умения стимулировать интеллектуальные и социальные инициативы учащегося, поддерживать гармоничное соотношение адаптивной и неадаптивной активности, осуществлять педагогическую поддержку

Умение формировать многоролевого личность, социокультурное развитие которой происходит на перекрестках разных культур и социальных пространств

Рис. 1. Социальная компетентность и умения классного руководителя



Рис. 2. Содержание межкультурной компетентности и ограничения в обучении межкультурному взаимодействию

Присутствие ответственности за формирование межкультурной компетентности также является ключевой компетенцией в этой области.

Сказанное позволяет нам сформировать перечень ключевых компетенций, образующих межкультурную компетентность педагогов, состоящих из знания, позитивной мотивации, готовности, умения и ответственности:

– знание о том, что основу межкультурной компетентности составляет ценность своей культуры;

– позитивная мотивация к ознакомлению с другой культурой;

– готовность к принятию межкультурных отличий, являющихся проявлением разнообразия единого сообщества – человечества;

– умение формировать многоролевого личность, социокультурное развитие которой про-

исходит на перекрестках разных культур и социальных пространств;

– ответственность в организации совместных действий.

Перечисленные ключевые компетенции в контексте межкультурной компетентности дополняются рядом компетенций педагога. Они сформулированы с учетом практических задач, стоящих перед педагогом в сфере поликультурного образования, обозначенных в профстандарте педагога [4, с. 33].

Обсуждение. Социокультурная ситуация в современном российском обществе подвигает образовательную систему к открытости новому опыту. Очевидное решение – необходимость перехода к новым моделям образования, основанным на историко-эволюционном подходе [33]. Образовательная политика не может быть оторвана от культурной политики.

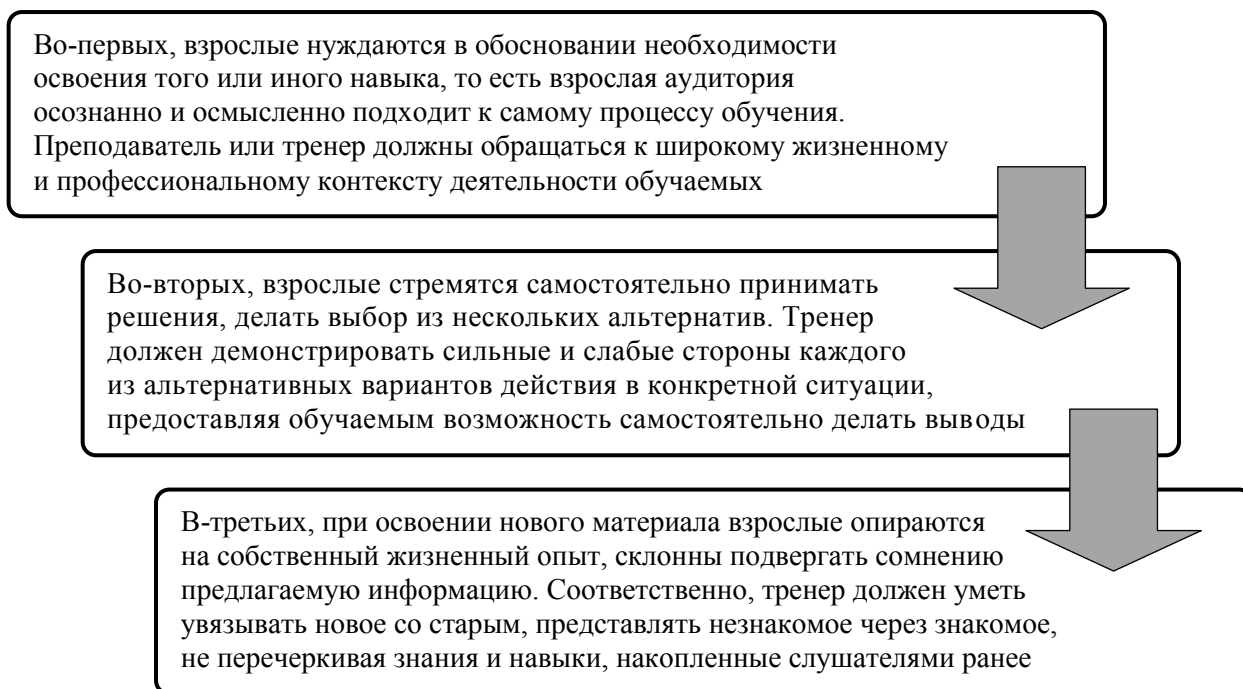


Рис. 3. Особенности обучения взрослых

Образование – это сфера общественной жизни, в которой «культурные практики» важны для построения государственной политики многонационального государства. Идеи социального конструкционизма в этом плане приобретают особую значимость и привлекательность. Интерпретация социальными конструкционистами новых подходов к знанию приводится А. М. Улановским: «Основания наших знаний надо искать <...> в языке, культуре, социальных отношениях <...> именно в этом смысле можно говорить о конструировании реальности» [34, с. 177]. В этой связи важно внедрение психолого-педагогических технологий формирования социальной компетентности в образовательных учреждениях.

Участие в таких программах позволит педагогу приобрести следующие умения и навыки организации совместной деятельности, формирования социальной ситуации развития, поддержки активности личности.

При обучении педагогов по программам межкультурной компетентности следует учитывать ряд особенностей обучения взрослых. Особенности обучения взрослых представлены на примере обучения тренеров тренинговых программ, выделенных А. Л. Жуковым и Т. А. Нестиком [35] (рис. 3).

Как правило, многие тренеры имеют преподавательский опыт или продолжают совмещать преподавание и ведение тренинговых групп, что позволяет экстраполировать обозначенные особенности обучения на обучение педагогов.

Внедрение таких инновационных программ в систему образования позволит повысить гибкость и креативность педагогических кадров при организации образовательного и воспитательного процессов в межкультурном образовательном пространстве, что способствует успешной социализации обучаемых, а также стимулирует позитивные сдвиги в развитии коммуникативной культуры подрастающего поколения.

Заключение

Подводя итог, отметим, что для дальнейшего развития системы подготовки и профессиональной переподготовки педагогических кадров в области формирования межкультурной компетентности педагогов важно учитывать следующие аспекты:

1) при разработке практических программ формирования и развития межкультурной компетентности педагогов в системе непрерывного образования имеет смысл учитывать принципы и технологии, содержащиеся в научно-

практических разработках в области подготовки посредника в образовательной среде и ключевых компетенций педагогов, руководителей образовательных учреждений;

2) при формировании межкультурной компетентности педагогов важно ориентироваться на развитие специфических компетенции посредника в этой сфере (управление напряженностью, целеустремленность, сопереживание, чувствительность к этическим аспектам отношений, гибкость);

3) для подготовки педагогических кадров с учетом заявленной специфики использовать программы развития социальной компетентности, которые отвечают запросам непрерывного образования педагогов в области развития межкультурной компетентности.

Практическое применение результатов исследования видится в том, что учет выделенных аспектов позволит расширить возможности разработчиков программ формирования межкультурной компетентности в рамках решения задач социокультурной модернизации образования. Основным деятелем социокультурной модернизации образования является учитель, поэтому внедрение программ повышения квалификации в области межкультурной компетентности педагогов позволит поднять на новый уровень профессионализм педагогов, в том числе готовность к изменениям поликультурной образовательной среды.

Библиографический список:

1. Модернизация российского образования: проблемы и перспективы / под ред. М. К. Горшкова и Ф. Э. Шереги. – Москва : ЦСПиМ, 2010. – 352 с – URL: http://www.socioprognoz.ru/files/File/Obrazovanie_Book.pdf / (дата обращения: 10.07.2019). – Текст : электронный.

2. Асмолов, А. Г. Социокультурная модернизация образования / А. Г. Асмолов. – URL: <https://asmolovpsy.ru/ru/projects/14> (дата обращения: 10.07.2019). – Текст : электронный.

3. Паин, Э. Закат вульгарного мультикультурализма как возрождение культуры модерна / Э. Паин. – Текст : электронный // Россия в глобальной политике. – URL: <http://globalaffairs.ru/number/Mirnoe-sosuschestvovanie-XXI-veka-15174> (дата обращения: 19.10.2019).

4. Профстандарт педагога. Внедрение стандарта профессиональной деятельности педаго-

га. – URL: <https://clck.ru/DX8nqGhjacnfyflfh> (дата обращения: 19.10.2019). – Текст : электронный.

5. Хуторской, А. В. Школа диалога культур / А. В. Хуторской. – Текст : электронный // Вестник Института образования человека. – 2014. – № 1. – URL: <https://idos-institute.ru/journal/2014/100/Eidos-Vestnik2014-120-Khutorskoy.pdf> (дата обращения: 10.07.2019).

6. Нуждин, А. В. Межкультурная компетентность педагога в контексте современного образования / А. В. Нуждин. – Текст : непосредственный // Известия Самарского научного центра РАН. – 2015. – Т. 17. – № 1 (3). – С. 588–593.

7. Васютенкова, И. В. Развитие поликультурной компетентности учителя : монография / И. В. Васютенкова. – LAP LAMBERT Academic Publishing, 2014. – 148 с. – Текст : непосредственный.

8. Назаренко, Н. Н. Педагогические проблемы полиэтнической образовательной среды / Н. Н. Назаренко. – URL: <http://studik.net/pedagogiches-kie-preemv-poetcheskoj-obrazovatelnoj-sredv> (дата обращения: 10.07.2019). – Текст : электронный.

9. Гримовская, Л. М. Межкультурная компетентность педагога как условие подготовки к профессиональной деятельности в поликультурной среде / Л. М. Гримовская. – Текст : непосредственный // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2017. – Т. 17. – Вып. 3. – С. 339–343.

10. Михеева, Т. Б. Формирование межкультурной компетенции лингвистов-переводчиков / Т. Б. Михеева, В. В. Панкова. – Текст : непосредственный // The unity of science: international scientific periodical journal. – 2016. – № 4. – С. 58–62.

11. Новикова, И. А. Формирование и развитие поликультурной компетентности педагогических работников в постдипломном образовании / И. А. Новикова. – Текст : непосредственный // Международный научно-исследовательский журнал. – 2015. – № 10 (41). – Ч. 5. – С. 39–42.

12. Хазова, С. А. Поликультурная компетентность педагога : монография (научное электронное издание) / С. А. Хазова, Ф. Р. Хатит. – Майкоп : ЭлИТ, 2015. – Текст : непосредственный.

13. Социальная компетентность классного руководителя: режиссура совместных действий / под ред. А. Г. Асмолова, Г. У. Солдатовой. – Москва : Смысл, 2006. – 321 с. – Текст : непосредственный.
14. Выготский, Л. С. История развития психических функций / Л. С. Выготский. – Текст : непосредственный // Психология : сб. – Москва, 2002. – С. 512–755.
15. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения / А. Н. Леонтьев. – URL: https://www.koob.ru/leontjev_a_n/izbrann_psih_p_oizved_2 (дата обращения: 19.10.2019). – Текст : электронный.
16. Лурия, Р. А. Культурные различия и интеллектуальная деятельность / Р. А. Лурия. – URL: <http://www.intellectus.su/lib/00012.htm> (дата обращения: 19.10.2019). – Текст : электронный.
17. Бергер, П. Социальное конструирование реальности / П. Бергер, Т. Лукман. – URL: <http://socioline.ru/pages/p-berger-t-lukman-sotsialnoe-konstruirovanie-realnosti/> (дата обращения: 19.10.2019). – Текст : электронный.
18. Келли, Дж. Теория личности: психология личных конструктов / Дж. Келли. – Санкт-Петербург : Речь, 2000. – Текст : непосредственный.
19. Латур, Б. Пересборка социального: введение в акторно-сетевую теорию / Б. Латур ; пер. с англ. И. Полонской ; под ред. С. Гавриленко ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2014. – 384 с. – Текст : непосредственный.
20. Gergen K. J. Self-Narration in social life. Realities and relationships. Soundings in social construction. Cambridge-London: Harvard University Press, 1997, pp. 185–209.
21. Harré, H. Rom with F. M. Moghaddam. Psychology for the Third Millenium. London and Los Angeles: Sage (англ.) рус., 2012. – Текст : непосредственный.
22. Raskin J. D. Constructivism in psychology: Personal construct psychology, radical constructivism, and social constructionism / Amer. Communication J, 2002, V. 5, Iss. 3, pp. 7–24.
23. Бахтин, М. М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике / М. М. Бахтин. – Текст : непосредственный // Литературно-критические статьи. – Москва, 1986.
24. Лотман, Ю. М. Культура и взрыв / Ю. М. Дотман. – URL: https://imwerden.de/pdf/lotman_kultura_i_vzryv_1992__ocr.pdf (дата обращения: 19.10.2019). – Текст : электронный.
25. Мид, Дж. Г. Избранное : сб. переводов / Дж. Г. Мид / РАН. ИНИОН. Центр социал. научн.-информ. исследований. Отд. социологии и социал. Психологии ; сост. и переводчик В. Г. Николаев ; отв. ред. Д. В. Ефременко. – Москва, 2009. – 290 с. – Текст : непосредственный.
26. Хабермас, Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. – URL: <http://padaread.com/?book=31653&pg=6> (дата обращения: 10.07.2019). – Текст : электронный.
27. Теория и практика переговоров / А. Г. Асмолов, Г. В. Солдатова, Т. А. Нестик. – Текст : электронный // Дисциплины специализации факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. Специализация. – «Психология переговоров и разрешения конфликтов». – URL: http://psy.msu.ru/educat/dnevn/special/negotiations/course_theory_and_practice.html (дата обращения: 19.10.2019).
28. Коул, М. Культурно-историческая психология – наука будущего / М. Коул. – URL: <https://goo-gl.su/rfJRiGH3> (дата обращения: 19.10.2019). – Текст : электронный.
29. Вебер, М. Хозяйство и общество: очерки понимающей социологии. В 4 т. / Макс Вебер ; пер. с нем. ; сост., общ. ред. и предисл. Л. Г. Ионина ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2016. – Текст : непосредственный.
30. Парсонс, Т. О структуре социального действия / Т. Парсонс. – URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/pars/intro.php (дата обращения: 10.07.2019). – Текст : электронный.
31. Левин, К. Динамическая психология / К. Левин. – URL: https://www.koob.ru/lewin_kurt/ (дата обращения: 10.07.2019). – Текст : электронный.
32. Солдатова, Г. У. Методологические принципы разработки практических программ повышения социальной компетентности / Г. У. Солдатова, В. Н. Шляпников. – Текст : непосредственный // Сборник материалов научно-практической конференции «Роль социальной компетентности в повышении эффек-

тивности деятельности педагогических кадров» / под ред. Г. У. Солдатовой, Э. Л. Вандановой, О. А. Хохловой. – Москва, 2007. – С. 15–25.

33. Асмолов, А. Г. О ценностном смысле социокультурной модернизации образования: от реформ к реформации / А. Г. Асмолов, М. С. Гусельцева. – Текст : непосредственный // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». – 2019. – № 1. – С. 18–43.

34. Улановский, А. М. Социальный конструкционизм / А. М. Улановский. – Текст : непосредственный // Культурология: фундаментальные основания прикладных исследований / Рос. ин-т культурологии, Науч.-образоват. центр и др. (ред. И. М. Быховская). – Москва : Смысл, 2010. – С. 175–181.

35. Журавлев, А. Л. Управление совместной деятельностью в условиях неопределенности. Т. 1 / А. Л. Журавлев, Т. А. Нестик. – Текст : непосредственный // Социальная психология труда: Теория и практика / отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев. – Москва : Изд-во Института психологии РАН, 2010. – С. 91–114.

References:

1. Gorshkov M., Sheregi F. *Modernization of Russian Education: problems and prospects* [Modernizaciya rossijskogo obrazovaniya: problemy i perspektivy], Under the editorship of Institute of Sociology of RAS, 2010, 160 Available at: www.socioprognoz.ru/files/File/Obrazovanie_Book.pdf (accessed date: 07/10/2019).

2. Asmolov A. G. Sociocultural modernization of education [Sociokul'turnaya modernizaciya obrazovaniya] Available at: <https://asmolovpsy.ru/en/projects/14> (accessed date: 07/10/2019).

3. Pain E. *The sunset of vulgar multiculturalism as a revival of the Art Nouveau culture* [Zakat vul'garnogo mul'tikul'turalizma kak vozrozhdenie kul'tury moderna], Russia in Global Politics. Available at: <http://globalaffairs.ru/number/Mirnoe-sosuschestvovanie-XXI-veka-15174> (accessed date: 10/19/2019).

4. *Professional standard of the teacher of the Russian Federation*. The introduction of the standard of professional activity of the teacher. [Profstandart pedagoga. Vnedrenie standarta professional'noj deyatel'nosti pedagoga], Available at: <https://clck.ru/DX8nqGhjancnyflfhn> (accessed date: 10/19/2019).

5. Khutorskoy A. V. *School of dialogue of cultures* [Shkola dialoga kul'tur], Bulletin of the Institute of Human Education, 2014, No. 1. Available at: <https://eidos-institute.ru/journal/2014/100/Eidos-Vestnik2014-120-Khutorskoy.pdf> (accessed date: 07/10/2019).

6. Nuzhdin A. V. *Intercultural competence of a teacher in the context of modern education* [Mezhkul'turnaya kompetentnost' pedagoga v kontekste sovremennogo obrazovaniya], Proceedings of the Samara Scientific Center of RAS, 2015, Vol. 17, No. 1 (3), pp. 588–593.

7. Vasyutenkova I. V. *Development of the multicultural competence of a teacher: monograph* [Razvitie polikul'turnoj kompetentnosti uchitelya: monografiya], LAP LAMBERT Academic Publishing, Germany, 2014. 148 p.

8. Nazarenko N. N. *Pedagogical problems of a multi-ethnic educational environment* [Pedagogicheskie problemy polietnicheskoy obrazovatel'noj sredy], Available at: <http://studik.net/pedagogicheskie-preemv-poetcheskoj-obrazovatelnoj-sredv> (accessed date: 07/10/2019).

9. Grimovskaya L. M. *Intercultural competence of teachers as a condition of preparation to professional work in a multicultural environment* [Mezhkul'turnaya kompetentnost' pedagoga kak uslovie podgotovki k professional'noj deyatel'nosti v polikul'turnoj srede], Proceedings of Saratov University. A new series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy, 2017, Vol. 17, No. 3, pp. 339–343.

10. Mikheeva T. B., Pankova V. V. *The formation of intercultural competence of linguistic translators* [Formirovanie mezhkul'turnoj kompetencii lingvistov-perevodchikov], The unity of science: international scientific periodical journal, 2016, No. 4, pp. 58–62.

11. Novikova I. A. *Formation and development of multicultural competence of teachers in postgraduate education* [Formirovanie i razvitie polikul'turnoj kompetentnosti pedagogicheskikh rabotnikov v postdiplomnom obrazovanii], International Scientific Journal. Yekaterinburg, 2015, No. 10 (41), Vol. 5, pp. 39–42.

12. Khazova S. A., Hatit F. R. *Multicultural competence of the teacher: a monograph (scientific electronic publication)* [Polikul'turnaya kompetentnost' pedagoga: monografiya (nauchnoe elektronnoe izdanie)], 2015.

13. Asmolov A. G., Soldatova G. U. *Social competence of the class teacher: directing joint actions* [Social'naya kompetentnost' klassnogo rukovoditelya: rezhissura sovmestnyh dejstvij], 2006. 321 p.
14. Vygotsky L. S. *The history of the development of mental functions* [Istoriya razvitiya psihicheskikh funkcij], 2002, pp. 512–755.
15. Leontiev A. N. *Selected psychological works* [Izbrannye psihologicheskie proizvedeniya], Available at: https://www.koob.ru/leontjev_a_n/izbrann_psih_proizved_2 (accessed date: 10/19/2019).
16. Luria R. A. *Cultural differences and intellectual activity* [Kul'turnye razlichiya i intellektual'naya deyatel'nost'], Available at: <http://www.intellectus.su/lib/00012.htm> (accessed date: 10/19/2019).
17. Berger P., Luckman T. *Social construction of reality* [Social'noe konstruirovanie real'nosti], Available at: <http://socioline.ru/pages/p-berger-t-lukman-sotsialnoe-konstruirovanie-realnosti/> (accessed date: 10/19/2019).
18. Kelly J. *Theory of personality: the psychology of personal constructs* [Teoriya lichnosti: psihologiya lichnyh konstruktov], Saint Petersburg, 2000.
19. Latour B. *Reassembling the social: an introduction to actor-network-theory* [Peresborka social'nogo: vvedenie v aktorno-setevuyu teoriyu], Moscow, Publishing House of Higher School of Economics, 2014. 384 p.
20. Gergen K. J. *Self-Narration in social life. Realities and relationships. Soundings in social construction*. Cambridge-London: Harvard University Press, 1997, pp. 185–209.
21. Harré H. Rom with F. M. Moghaddam. *Psychology for the Third Millenium*. London and Los Angeles: Sage, 2012.
22. Raskin J. D. *Constructivism in psychology: Personal construct psychology, radical constructivism, and social constructionism*. Amer. Communication J, 2002, V. 5, No. 3, pp. 7–24.
23. Bakhtin M. M. Forms of time and chronotope in the novel. Essays on historical poetics [Formy vremeni i hronotopa v romane. Ocherki po istoricheskoy poetike], Moscow, Literary critical articles, 1986.
24. Lotman Yu. M. Culture and explosion [Kul'tura i vzryv], Available at: https://imwerden.de/pdf/lotman_kultura_i_vzryv_1992__ocr.pdf (accessed date: 10/19/2019).
25. Mead J. G. *Favorite: collection of translations* [Izbrannoe: Sbornik perevodov], Moscow, Centre for Social Science-Information Studies, 2009. 290 p.
26. Habermas J. *Moral consciousness and communicative action* [Moral'noe soznanie i komunikativnoe dejstvie], Available at: <http://padaread.com/?book=31653&pg=6> (accessed date: 07/10/2019).
27. Asmolov A. G., Soldatova G. V., Nestik T. A. *Theory and practice of negotiations* [Teoriya i praktika peregovorov], Disciplines of specialization, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University. Specialization: Psychology of Negotiation and Conflict Resolution, Available at: http://psy.msu.ru/educat/dnevn/special/negotiations/course_theory_and_practice.html (accessed date: 10/19/2019).
28. Cole M. *Cultural-historical psychology – the science of the future* [Kul'turno-istoricheskaya psihologiya – nauka budushchego], Available at: <https://goo-gl.su/rfJRiGH3> (accessed date: 10/19/2019).
29. Weber M. *Economy and Society: Essays in Understanding Sociology* [Hozyajstvo i obshchestvo: ocherki ponimayushchej sociologii], Moscow: House of Higher School of Economics, 2016.
30. Parsons T. *About the structure of social action* [O strukture social'nogo dejstviya], Available at: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/pars/intro.php (accessed date: 10/19/2019).
31. Levin K. *Dynamic Psychology* [Dinamicheskaya psihologiya], Available at: https://www.koob.ru/lewin_kurt/ (accessed date: 07/10/2019).
32. Soldatova G. U., Shlyapnikov V. N. *Methodological principles for the development of practical programs to improve social competence* [Metodologicheskie principy razrabotki prakticheskikh programm povysheniya social'noj kompetentnosti], Proceedings of the scientific and practical conference “The role of social competence in improving the effectiveness of teaching staff”, Moscow, 2007, p. 15–25.
33. Asmolov A. G., Guseltseva M. S. *Value sense of sociocultural modernization of education: from reforms to reformation* [O cenostnom smysle sociokul'turnoj modernizacii obrazovaniya: ot reform k reformacii], Bulletin of Russian State University for the Humanities.

The series "Psychology. Pedagogy. Education", 2019, No. 1, pp. 18–43.

34. Ulanovsky A. M. *Social constructionism* [Social'nyj konstrukcionizm], *Culturology: fundamental foundations of applied research*, 2010, pp. 175–181.

35. Zhuravlev A. L., Nestik T. A. *Management of joint activity in the face of uncertainty* [Upravlenie sovmestnoj deyatel'nost'yu v usloviyah neopredelennosti], *Social Psychology of Labor: Theory and Practice*, 2010, pp. 91–114.

УДК 378.091.398+372.8

Подготовка учителей биологии и технологии к реализации межпредметных связей в интегративном курсе внеурочной деятельности

Е. Г. Коликова<https://orcid.org/0000-0002-8698-5378>

kolikova75@mail.ru

Д. З. Шибкова<https://orcid.org/0000-0002-8583-6821>

shibkova2006@mail.ru

Training of teachers' biology and handicraft to implement inter-subject links in integrative extracurricular activity course

E. G. Kolikova**D. Z. Shibkova**

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. Актуальность представленного материала исследования обусловлена необходимостью обновления содержания и методов обучения на основе межпредметных связей в условиях модернизации образовательного процесса. **Цель исследования:** повышение готовности учителей технологии и биологии к инновационной деятельности в процессе реализации программы курсов повышения квалификации. Показана необходимость расширения предметных компетенций педагога, владения им содержанием своего предмета и других смежных дисциплин. **Методология (материалы и методы).** В ходе исследования проводилось анкетирование слушателей курсов повышения квалификации, в котором выявлялись используемые межпредметные связи, группы методов и технологий, применяемых учителями биологии и технологии при изучении близких по содержанию разделов этих учебных дисциплин. **Результаты.** Выявлено, что практически 100% учителей технологии и лишь 32% учителей биологии используют на уроках межпредметные связи соответствующих дисциплин. Слушателями при определении указанных межпредметных связей проанализированы фе-

деральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, Примерная основная образовательная программа основного общего образования, авторские программы по биологии и технологии. **Заключение.** Представлены творческие работы в форме фрагментов рабочей программы курса внеурочной деятельности «Академия культуры питания».

Показана эффективность использования технологии обучения в сотрудничестве. Обосновано, что реализация межпредметных связей в интегративном курсе внеурочной деятельности на примере учебных дисциплин «Технология» и «Человек и здоровье» повышает эффективность практической ориентации образования и отвечает запросам современной социальной среды.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. The relevance of the research material is due to the need to update the content and teaching methods based on inter-subject communications in the modernization of the educational process. **The goal of research:** improving the readiness of teachers of handicraft and biology for innovative activities in the implementation of the advanced training course. The necessity of expanding

*the subject competencies of the teacher, owning the content of his subject and other related disciplines is shown. **Methodology.** The study conducted a survey of students of continuing education courses, which revealed the use of inter-subject communications, groups of methods and technologies used by biology and handicraft teachers when studying sections of these educational disciplines that were similar in content. **Results.** It was revealed that almost 100% of handicraft teachers and only 32% of biology teachers use the interdisciplinary subjects in their respective disciplines. When determining the indicated interdisciplinary connections, students analyzed the Federal State Educational Standard of Basic General Education, the Model Basic Educational Program of Basic General Education, and copyright programs in biology and handicraft. **Conclusion.** Creative works are presented in the form of fragments of the work program of the after-school activity course "Academy of Nutrition Culture". The effectiveness of the use of training technology in collaboration is shown. It is proved that the implementation of interdisciplinary connections in an integrative course of extracurricular activities on the example of the educational disciplines "Technology" and "Man and Health" increases the effectiveness of the practical orientation of education and meets the needs of the modern social environment.*

Ключевые слова: Межпредметные связи, интеграция, внеурочная деятельность, «Технология», «Человек и здоровье».

Keywords: Inter-subject communication, integration, extracurricular activities, technology, man and health.

Введение

Важнейшая задача профессиональной деятельности учителя по реализации федеральных государственных образовательных стандартов заключается в формировании у обучающихся целостного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и практики. Достижение этой цели может быть обеспечено, в том числе актуализацией применения межпредметных связей между учебным предметом «Технология» и предметами естественно-математического блока. Реализация такого рода междисциплинарных связей создает благоприятные условия для формирования общеобразовательных навыков учащихся, повышает

эффективность практической ориентации образования, что отвечает запросам современной социальной среды.

Вопрос применения межпредметных связей в образовательном процессе не является новым и широко представлен в целом ряде научных и научно-методических публикаций [1; 2; 3; 4]. Вместе с тем, происходящие существенные изменения в содержании и методике преподавания учебных предметов, которые определяются федеральными государственными образовательными стандартами, примерными программами и предметными концепциями, сопровождаются изменениями в способах реализации межпредметных связей. Современный учитель выступает в роли конструктора новых обобщенных способов деятельности и создания учащимися собственных продуктов в освоении знаний [5]. Готовность учителя к такому роду инновационной деятельности формируется в процессе реализации программы курсовой подготовки (повышения квалификации).

Таким образом, новые педагогические технологии, цифровизация образовательной среды, актуализированное содержание и методы обучения являются компонентами методологического комплекса, обеспечивающего успешное формирование у обучающихся мировоззрения, в том числе культуры здорового питания, соответствующего современному уровню развития науки и практики.

Обзор литературы

В разработку научных основ межпредметных связей внесли важный вклад ученые-педагоги И. Д. Зверев и В. Н. Максимова, которые рассматривали межпредметные связи как «отражение взаимосвязи всех основных элементов целостной системы знаний о природе, обществе и человеке» [6]. В работе А. П. Синякова межпредметные связи определяются как проявление дидактического принципа систематичности, что обуславливает определенную структуру содержания учебных предметов, систему методов, средств и форм обучения, направленных на формирование целостной картины мира в мировоззрении обучающихся, их личностных качеств. Применение принципа систематичности в обучении нельзя ограничивать рамками одного предмета [7].

Мы опираемся на определение межпредметных связей, предложенное Н. С. Антоновым,

«межпредметные связи – это специфическая конструкция содержания обучения, характеристиками которой являются: смысловое соотношение элементов содержания, входящих в состав двух или нескольких учебных предметов (состав связи); методические приемы обучения (а так же формы учебного процесса), адекватные предметам между которыми устанавливается связь (способы связи); обеспечение направленного формирования умений и навыков комплексного использования знаний при решении практических задач (направление связи)» [8].

В соответствии с данным определением одним из условий реализации межпредметных связей является взаимная согласованность программ и учебников, при которой программа и учебник одной дисциплины учитывают содержание программ и учебников других смежных дисциплин с целью более последовательного и системного изучения всего материала. Вследствие чего возникает необходимость расширения предметных компетенций педагога, владения им не только содержанием своего предмета, но и содержанием других дисциплин.

Методология (материалы и методы)

С целью определения интенсивности использования педагогическими работниками межпредметных связей нами было проведено исследование в рамках курсов повышения квалификации, включающее в себя анкетирование и математическую обработку данных.

В исследовании приняли участие учителя технологии ($n = 28$) и биологии ($n = 30$). При составлении вопросов анкеты были определены разделы программ учебных предметов, содержание которых определяет состав связи: «Человек и здоровье» (биология) и «Технологии обработки пищевых продуктов» (технология). Слушателям было предложено ответить на вопросы анкеты:

1. Межпредметные связи с какими учебными дисциплинами используются вами при изучении раздела «Человек и здоровье» («Технологии обработки пищевых продуктов»)?

2. Какие дидактические единицы из содержания учебного предмета «Технология» (биология) вы рассматриваете и углубляете в урочной деятельности?

3. Какие методы обучения вы используете на уроках биологии (технологии) по разделу «Че-

ловек и здоровье» («Технологии обработки пищевых продуктов»)?

Результаты и их описание

По результатам анкетирования было выявлено, что почти 100% учителей технологии при ответе на первый вопрос назвали учебный предмет «Биология», в то время как лишь 32% учителей биологии используют на уроках межпредметные связи с технологией. Образовательная практика показывает недостаточный уровень использования межпредметных связей на уроках в условиях обновления структуры и содержания образования. Методики преподавания рассматриваемых разделов, применяемые учителями биологии и технологии также различны. Так при изучении раздела «Технологии обработки пищевых продуктов» ведущим является практико-ориентированный подход, в том числе применяется проектный метод обучения. На каждом занятии, состоящем из двух уроков, теоретическим аспектам отводится не более 15–20 минут, а выполнению практической работы – 50–60 минут, что обусловлено временными рамками технологического процесса. В ходе анкетирования учителей биологии было выявлено, что кроме объяснительно-иллюстративного метода используются разнообразные современные образовательные технологии, в том числе кейс-технологии, технология критического мышления, учебно-исследовательская деятельность.

На следующем этапе с целью выявления и актуализации межпредметных связей биологии и технологии слушателям было предложено проанализировать элементы содержания авторских программ учебных предметов [9; 10] по направлению формирования культуры питания, являющемуся одной из точек соприкосновения двух учебных предметов. Слушателями выделялись основные дидактические единицы, их взаимосвязь, влияние на систематизированные, обобщенные знания учащихся. В биологии это направление входит в содержание раздела «Человек и здоровье» и включает следующие дидактические единицы: состав пищи, питание и пищеварение, гигиена питания, затраты энергии в организме, нормы и режим питания, калорийность пищи и т. д. Данный материал изучается в курсе биологии в 8–9 классах.

В курсе технологии данные дидактические единицы (кулинария, основы рационального питания, витамины и их назначение в питании,

правила санитарии, гигиены и безопасности труда на кухне и т. д.) входят в предметный модуль «Технологии обработки пищевых продуктов» и изучаются в 5–7 классах.

В ходе проведенного анализа мнение слушателей обеих групп изменилось. Таким образом, модуль «Технологии обработки пищевых продуктов» учебного предмета «Технология» является пропедевтической основой для изучения раздела «Человек и здоровье». В то же время в ходе обсуждения была выявлена еще одна проблема: сокращение часов предметной области «Технология» в 8–9 классах, уменьшение объема времени, отводимого на изучение данного раздела.

Таким образом, реализация межпредметных связей в обучении технологии имеет значительные ограничения, связанные с опережающим характером изучения ее содержания.

Систематическое изучение разделов биологии, которые составляют научную основу технологий, начинается позже, чем ученики осваивают базовые понятия технологии [11]. Изменения учебных программ нарушали ранее введенные логико-понятийные и временно-координационные связи, снизили их практическую ценность.

Связующим звеном в системе формирования межпредметных связей может стать интегративный курс внеурочной деятельности для обучающихся 8–9 классов, направленный на формирование культуры питания обучающихся.

Под внеурочной деятельностью понимают образовательную деятельность, направленную на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования, в первую очередь личностных и метапредметных результатов, и осуществляемую в формах, отличных от классно-урочной (кружки, научно-практические конференции, школьные научные общества, олимпиады, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики и т. д.).

Внеурочная деятельность может быть организована и направлена на углубление как одного предмета, так и являться основой для интеграции нескольких учебных предметов, каждый из которых обладает своей спецификой, определяемой содержанием и структурой, а также методикой его преподавания. Внеурочная деятельность предполагает умение свободно вла-

деть материалом разных учебных дисциплин. На основе интеграции учебных предметов каждый обучающийся имеет возможность ликвидировать пробелы в знаниях через создание целостного представления об изучаемой проблеме. В ходе внеурочной деятельности обучающиеся могут применить приобретенные знания в непривычной ситуации, таким образом, результаты, сформированные в учебной деятельности, закрепляются и находят практическое применение. И наоборот, опыт, полученный во внеурочной деятельности, находит теоретическое подтверждение и обоснование в учебной деятельности [12].

На курсах повышения квалификации учителям технологии и биологии было предложено разработать фрагменты рабочей программы курса внеурочной деятельности «Академия культуры питания». Было рекомендовано учитывать особенности образовательной политики общеобразовательной организации, национальных, региональных и этнокультурных особенностей региона, образовательных потребностей и запросов обучающихся, особенностей контингента обучающихся, авторского замысла педагога [13].

На занятии была использована технология обучения в сотрудничестве, которая включает групповую форму работы. Каждая группа педагогов получила задание, направленное на разработку фрагмента курса внеурочной деятельности.

Первой и второй группам в качестве практической работы было предложено осуществить отбор личностных и метапредметных результатов обучения, которые должны быть сформированы в рамках курса внеурочной деятельности «Академия культуры питания». Следует отметить, что личностные и метапредметные результаты, определенные группами технологов и биологов, значительно не отличались друг от друга.

Третья группа педагогов занималась разработкой содержания курса на основе межпредметных связей, включающего дидактические единицы разделов биологии и технологии («Человек и здоровье», «Технология обработки пищевых продуктов»), а также кулинарные традиции народов Урала и эстетику питания.

Четвертой и пятой группе было предложено выбрать формы проведения занятий внеурочной

деятельности и методы, применяемые на занятиях. При определении методики проведения данного курса необходимо было учесть особенности мотивации обучающихся 7–8 классов. Так как внутренняя мотивация связана не с внешними обстоятельствами и стимулами, а с самим содержанием деятельности, необходимо было проанализировать ведущие виды деятельности современных подростков.

В ходе представления работ одной из групп было отмечено, что интересы современных подростков неразрывно связаны с использованием и применением информационно-коммуникационных технологий: общение в виртуальной среде, онлайн-игры, просмотр фото друзей и знакомых. Тотальные изменения в сознании современной молодежи неразрывно связаны с процессом цифровизации, когда скорость распространения информационных потоков многократно возрастает, а массовые коммуникации и интернет-медиа становятся ведущими держателями социально значимого контента [14]. Учитывая происходящие изменения в области информационно-коммуникационных предпочтений современных школьников, педагогами были предложены информационные технологии во внеурочной деятельности: создание сайта, на котором будут размещаться результаты исследований, практических работ в виде авторских творческих работ, т. е. продуктов, созданных на основе использования цифровых технологий.

Другой группой было предложено в рамках курса внеурочной деятельности применить игровой метод обучения. Игра при этом должна состоять из нескольких этапов, связанных с составляющими понятия культуры питания. Каждое задание должно представлять собой кейс, включающий практико-ориентированное задание, выполнение которого, рассчитано на 1–2 учебных занятий. Кейс-задание может состоять из стратегического кейса (практико-ориентированные задания), исследовательского кейса (работа с аналитическими материалами, статистическими данными, электронным калькулятором при расчетах калорийности пищи, книгами рецептов и т. д.), тренингового кейса (тестовые задания, технологические карты, ребусы, загадки). К кейсам должны предъявляться следующие требования: четко поставленная цель создания, уровень трудности в соответ-

ствии с возможностями учащихся, актуальность, несколько решений для дискуссии, привлекательность кейса. [15; 16].

Обсуждение

Наибольший интерес слушателей вызвали представления четвертой и пятой групп. По мнению слушателей, наибольший интерес в среде подростков вызовет онлайн-игра, состоящая из кейсов. В игре могут принимать участие несколько групп, в том числе из разных школ и муниципалитетов. Результатом групповой деятельности является решение кейса в виде разработки меню, составления технологической карты приготовления блюда, выбор диетических блюд, сервировка стола, социальная реклама здорового питания. За каждое задание команда получает определенное количество баллов, в итоге победитель определяется суммой баллов за все этапы игры. К оценке результатов могут быть привлечены преподаватели вузов, профессиональные повара, диетологи.

Заключение

Разработанные слушателями курсов повышения квалификации фрагменты рабочей программы внеурочной деятельности «Академия культуры питания» отражают готовность учителей технологии и биологии к изменению содержания и методов реализации межпредметных связей.

Использование технологии обучения в группе позволило расширить предметные компетенции педагогов, о чем свидетельствуют: отбор личностных и метапредметных результатов обучения; разработка содержания курса, включающего дидактические единицы разделов биологии и технологии; выбор формы проведения занятий внеурочной деятельности и методов, применяемых на занятиях. Интеграция учебных предметов на основе межпредметных связей во внеурочной деятельности «Академия культуры питания» направлена на повышение мотивации к обучению, углубление теоретических и прикладных знаний учащихся в межпредметной области, формирование культуры питания и целостного мировоззрения.

Библиографический список:

1. Зубкова, Е. Н. Межпредметные связи как средство совершенствования учебного процесса / Е. Н. Зубкова, Е. В. Сопина. – Текст : непо-

средственный // Устойчивое развитие науки и образования. – 2017. – № 11. – С. 198–202.

2. Насипов, А. Ж. Задачный способ реализации межпредметных связей физики и технологии в основной школе / А. Ж. Насипов, Э. Л. Гагиева. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 11-6. – С. 112–114.

3. Семенова, Н. Г. Комплексное использование электронных образовательных ресурсов в процессе формирования профессионально направленных межпредметных связей / Н. Г. Семенова, И. П. Томина. – Текст : непосредственный // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2017. – № 7 (207). – С. 29–33.

4. Шкляренко, А. П. Развивающее обучение с применением интегрированного метода на уроках биологии и химии, его влияние на качество знаний и психофизиологическое состояние школьников / А. П. Шкляренко, Ю. Г. Дегтяренко. – Текст : непосредственный // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 14.

5. Формирование личностных, предметных и метапредметных результатов обучения по предметам естественно-математического и технологического циклов посредством предпрофильной и профильной подготовки обучающихся : сборник материалов стажировки / авт.-сост.: Н. В. Рыженкова, В. А. Забанова, А. Г. Обоскалов, И. С. Бегашева и др. – Челябинск : ЧИППКРО, 2016. – 76 с. – Текст : электронный // ipk74.ru : сайт ГБУ ДПО ЧИППКРО. – URL: <http://ipk74.ru/upload/iblock/caa/caae7d07c8e144b92e4fcb811ac51aa2.pdf> (дата обращения: 06.12.2019).

6. Зверев, И. Д. Межпредметные связи в современной школе / И. Д. Зверев, В. Н. Максимова. – Москва : Педагогика, 1981. – С. 45. – Текст : непосредственный.

7. Синяков, А. П. Дидактические подходы к определению понятия «межпредметные связи» / А. П. Синяков. – Текст : электронный // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2009. – № 113. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskie-podhody-k-opredeleniyu-ponyatiya-mezhpredmetnye-svyazi> (дата обращения: 04.11.2019).

8. Антонов, Н. С. Межпредметные связи естественнонаучных дисциплин и трудового обучения в свете реформы в школе / Н. С. Ан-

тонов. – Курск, 1985. – С. 21. – Текст : непосредственный.

9. Биология. Примерные рабочие программы. Предметная линия учебников В. И. Сивоглазова. 5–9 классы : учеб. пособие для общеобразоват. организаций / В. И. Сивоглазов. – Москва : Просвещение, 2019. – 95 с. – Текст : непосредственный.

10. Технология. Методическое пособие. 5–9 классы : учеб. пособие для общеобразоват. организаций / В. М. Казакевич, Г. В. Пичугина, Г. Ю. Семенова и др. – Москва : Просвещение, 2017. – 81 с. – Текст : непосредственный.

11. Пичугина, Г. В. Межпредметные связи в школьном технологическом образовании: опыт реализации и направление развития / Г. В. Пичугина. – Текст : непосредственный // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. – 2019. – № 2 (59). – С. 40–47.

12. Шайкина, В. Н. Внеурочная деятельность по математике как фактор развития познавательной активности обучающихся / В. Н. Шайкина. – Текст : электронный // Концепт : научно-методический электронный журнал. – 2018. – № V8. – URL: <http://e-koncept.ru/2018/186073.html>.

13. Бегашева, И. С. Специфика отражения национальных, региональных и этнокультурных особенностей региона при разработке рабочих программ по физике / И. С. Бегашева. – Текст : непосредственный // Современные научные исследования в сфере педагогики и психологии : сборник результатов научных исследований. – Киров, 2018. – С. 106–112.

14. Байгужин, П. А. Факторы, влияющие на психофизиологические процессы восприятия информации в условиях информатизации образовательной среды / П. А. Байгужин, Д. З. Шибкова, Р. И. Айзман. – Текст : непосредственный // Science for Education Today. – 2019. – Т. 9. – № 5. – С. 48–70.

15. Шибкова, Д. З. Питание и здоровье / Д. З. Шибкова, О. Г. Андреева : учеб. пособие для студентов биол. фак. пед. вузов и учащихся общеобразоват. учеб. заведений / М-во образования Рос. Федерации, Челяб. гос. пед. ун-т. – Челябинск, 2004. – Текст : непосредственный.

16. Пяткова, О. Б. Кейс-метод как условие активизации самостоятельной работы учащихся при обучении предметам естественно-математических и технологических дисциплин / О. Б. Пяткова, М. В. Кравцова. – Текст : непосредственный // Школьные технологии. – 2019. – № 3. – С. 41–46.

References:

1. Zubkova E. N., Sopina E. V. *Inter-subject communications as a means of improving the educational process* [Mezhpredmetnye svyazi kak sredstvo sovershenstvovaniya uchebnogo processa], Sustainable development of science and education, 2017, No. 11, pp. 198–202.
2. Nasipov A. Zh., Gagieva E. L. *A problematic way to implement intersubject communications of physics and technology in a primary school* [Zadachnyj sposob realizacii mezhpredmetnyh svyazej fiziki i tekhnologii v osnovnoj shkole], Actual problems of the humanities and natural sciences, 2015, No. 11-6, pp. 112–114.
3. Semenova N. G., Tomina I. P. *The integrated use of electronic educational resources in the process of forming professionally directed inter-subject communications* [Kompleksnoe ispol'zovanie elektronnyh obrazovatel'nyh resursov v processe formirovaniya professional'no napravlennyh mezhpredmetnyh svyazej], Bulletin of the Orenburg State University, 2017, No. 7 (207), pp. 29–33.
4. Shklyarenko A. P., Degtyarenko Yu. G. *Developing instruction using the integrated method in biology and chemistry classes, its impact on the quality of knowledge and the psychophysiological state of schoolchildren* [Razvivayushchee obuchenie s primeneniem integrirrovannogo metoda na urokah biologii i himii, ego vliyanie na kachestvo znaniy i psihofiziologicheskoe sostoyanie shkol'nikov], Theory and Practice of Social Development, 2015, No. 14.
5. Ryzhenkova N. V., Zabanova V. A., Oboskalov A. G., Begasheva I. S. et al. *The formation of personal, subject and meta-subject learning outcomes in subjects of the natural mathematical and technological cycles through pre-profile and profile training of students* [Formirovanie lichnostnyh, predmetnyh i metapredmetnyh rezul'tatov obucheniya po predmetam estestvennomatematicheskogo i tekhnologicheskogo ciklov posredstvom predprofil'noj i profil'noj podgotovki obuchayushchihya], Chelyabinsk: CIRIPSE, 2016. 76 p. Available at: <http://ipk74.ru/upload/iblock/caa/caae7d07c8e144b92e4fcb811ac51aa2.pdf> (accessed date: 12/06/2019).
6. Zverev I. D., Maksimova I. D. *Interdisciplinary communication in a modern school* [Mezhpredmetnye svyazi v sovremennoj shkole], 1981. 45 p.
7. Sinyakov A. P. *Didactic approaches to the definition of the concept of “intersubject communications”* [Didakticheskie podhody k opredeleniyu ponyatiya “mezhpredmetnye svyazi”], Proceedings of the Russian State Pedagogical University, 2009, No 113. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskie-podhody-k-opredeleniyu-ponyatiya-mezhpredmetnye-svyazi> (accessed date: 11/04/2019).
8. Antonov N. S. *Inter-subject communications of natural sciences and labor training in the light of school reform* [Mezhpredmetnye svyazi estestvennonauchnyh disciplin i trudovogo obucheniya v svete reformy v shkole], Kursk, 1985. 21 p.
9. Sivoglazov V. I. *Biology. Sample work programs. The subject line of textbooks V. I. Sivoglazov. 5–9 Grades* [Biologiya. Primernye rabochie programmy. Predmetnaya liniya uchebnikov V. I. Sivoglazova. 5–9 klassy], 2019. 95 p.
10. Kazakevich V. M., Pichugina G. V., Semenova G. Yu. *Technology. 5–9 Grades: textbook* [Tekhnologiya. Metodicheskoe posobie. 5–9 klassy], 2017. 81 p.
11. Pichugina G. V. *Inter-subject communications in school technological education: implementation experience and development* [Mezhpredmetnye svyazi v shkol'nom tekhnologicheskom obrazovanii: opyt realizacii i napravlenie razvitiya], Information and communication technologies in teacher education, 2019, No. 2 (59), pp. 40–47.
12. Shaikina V. N. *Extracurricular activities in mathematics as a factor in the development of cognitive activity of students* [Vneurochnaya deyatel'nost' po matematike kak faktor razvitiya poznavatel'noj aktivnosti obuchayushchihya], Scientific and methodological electronic journal “Concept”, 2018, No. 8. Available at: <http://e-koncept.ru/2018/186073.html>.
13. Begasheva I. S. *Specificity of reflection of national, regional and ethnocultural characteristics of the region when developing work programs in physics* [Specifika otrazheniya nacional'nyh,

regional'nyh i etnokul'turnyh osobennostej regiona pri razrabotke rabochih programm po fizike], Modern scientific research in the field of pedagogy and psychology. Collection of research results, Kirov, 2018, pp. 106–112.

14. Baiguzhin P. A., Shibkova D. Z., Aizman R. I. *Factors affecting the psychophysiological processes of perception of information in the conditions of informatization of the educational environment* [Faktory, vliyayushchie na psihofiziologicheskie processy vospriyatiya informacii v usloviyah informatizacii obrazovatel'noj sredy], Science for Education Today, 2019, Vol. 9, No. 5, pp. 48–70.

15. Shibkova D. Z., Andreeva O. G. *Nutrition and Health* [Pitanie i zdorov'e], Textbook for students of Biological Faculty of Pedagogical Institutions and Students of General Education, Ministry of Education of the Russian Federation, Chelyabinsk State Pedagogical University Chelyabinsk, 2004.

16. Pyatkova O. B., Kravtsova M. V. *The case-method as a condition for enhancing students' independent work when teaching subjects of natural-mathematical and technological disciplines* [Kejsmetod kak uslovie aktivizacii samostoyatel'noj raboty uchashchihsya pri obuchenii predmetam estestvenno-matematicheskikh i tekhnologicheskikh disciplin], School technology, 2019, No. 3, pp. 41–46.

Исследования молодых ученых

УДК 378.091.398+371.13

Психолого-педагогический подход к проблеме личностного развития педагогов в системе повышения квалификации

Е. С. Красницкая

<https://orcid.org/0000-0002-0797-1702>

krasnes@yandex.ru

Psychological and pedagogical approach to the problem of personal development of teachers in the advanced training system

E. S. Krasnitskaya

Аннотация

Проблема исследования и обоснование ее актуальности. Статья посвящена вопросам психолого-педагогической подготовке педагогов к ведению профессиональной деятельности в аспекте собственного личностного развития. Психолого-педагогическая подготовка педагога связывается с проблемой личностного развития и осознания педагогом значимости влияния внутренних собственных убеждений на педагогическую деятельность. Актуальность личностного развития и психологических знаний для педагога раскрывается в аспекте современных нормативно-правовых требований, тенденций общественного развития и научного видения. Уточняется содержание обих для психологии и педагогики категорий и понятий основного гуманистического психолого-педагогического подхода, и механизмов в педагогике и психологии в постановке и решении проблем личностного развития педагога. **Цель исследования.** Целью становится совершенствование стратегии в психолого-педагогических подходах в развитии педагогов в системе повышения квалификации. Представлены психолого-педагогические подходы в работе

личностного развития педагогов в системе повышения квалификации, самосовершенствование в психолого-педагогическом подходе, традиционные и новые идеи, направления и методы. **Методология (материалы и методы).** Данный подход строится на основе методологических принципов гуманистической педагогики и психологии. Представлены основные смысловые направления в обучение педагогов, их содержание, структурная схема подхода. Данный подход образует систему идеи, представляя собой единство основных принципов обучения педагогов в проблеме личностного развития педагогов в системе повышения квалификации. **Результаты.** Проведено психолого-педагогическое исследование и предложены аспекты психолого-педагогического сопровождения педагогов, которые способствует личностному развитию и являются примером для содержания курсов повышения квалификации и другим линиям работы с педагогами в системе повышения квалификации. Представлены результаты работы по психолого-педагогической программе развития позитивной я-концепции у педагогов, которая способствует их личностному развитию.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. The article is devoted to the issues of psychological and pedagogical training of teachers to conduct professional activities in the aspect of their own personal development. Psychological and pedagogical training of a teacher is associated with the problem of personal development and teacher's awareness of the importance of the influence of his/her own inner beliefs on pedagogical activity. The relevance of personal development and psychological knowledge for teacher is revealed in the aspect of modern regulatory requirements, trends in social development and scientific vision. The content of the categories and concepts of the basic humanistic psychological and pedagogical approach and mechanisms in setting and solving problems of personal development of a teacher are specified. **The goal of research.** The goal is to improve the strategy in psychological and pedagogical approaches for the development of teachers in the professional advanced training system. Psychological and pedagogical approaches in personal development of teachers in the system of advanced training, self-improvement in psychological and pedagogical approach, traditional and new ideas, directions and methods are presented. **Methodology.** This approach is based on the methodological principles of humanistic pedagogy and psychology. The main semantic directions in educator training, content and structural plan of the approach are presented. This approach forms a system of ideas, representing the unity of the basic principles of teaching teachers in the problem of personal development in advanced training system. **Results.** Psychological and pedagogical research has been carried out and aspects of psychological and pedagogical support of teachers have been proposed. These aspects promote personal development and serve as an example for the content of professional development courses and other lines of work with teachers in advanced training system. The results of work on the psychological and pedagogical program for the development of positive self-concept among teachers are presented. It promotes personal development of teachers.

Ключевые слова: развитие личности, личностное развитие педагога, гуманистический подход, гуманистический психолого-педагогический подход профессиональная деятельность, позитивная я-концепция.

Keywords: personal development, personal development of a teacher, humanistic approach, humanistic psychological and pedagogical approach, professional activity, positive self-concept.

Введение

Одним из условий успешной деятельности педагога является постоянное личностное развитие и самосовершенствование на протяжении всего периода профессиональной деятельности. Профессия педагога считается самой уважаемой и одновременно трудной, к современному учителю предъявляются большие требования, но если вспомнить высказывания выдающихся ученых педагогов, то становится понятно, что из века в век личность педагога является центральной фигурой культуры и примера поведения и всегда рассматривался как носитель не только профессиональных, но и личностных качеств. Виталий Александрович Сластёнин считал, что «Личность учителя – это плодотворный луч солнца для молодой души, который ничем заменить невозможно: личность воспитателя значит все в деле воспитания» [1]. Константин Дмитриевич Ушинский отмечал, что в воспитании все должно основываться на личности воспитателя [2]. Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер.

Личность педагога становится центральной в воспитании и обучении подрастающего поколения. Требования к профессиональным обязанностям и качеству выполнения представлены в различных нормативно-правовых документах: Федеральном законе № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»¹, в примерном положении о нормах профессиональной этики педагогических работников², Модельном кодексе профессиональной этики педа-

¹ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года. Одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года. http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.

² Письмо Минпросвещения России, Профсоюза работников народного образования и науки РФ от 20.08.2019 № ИП-941/06/484 «О примерном положении о нормах профессиональной этики педагогических работников». http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_332299/.

гога³, федеральном государственном образовательном стандарте⁴, где акцент делается на обладании основными нравственными и этическими нормами, компетенциями, необходимыми для создания условий развития детей. В профессиональном стандарте педагога представлены необходимые умения, что в свою очередь предполагает освоение им необходимых знаний. Данные документы отражают сферу профессиональной деятельности педагога, чем и предполагают требования к личностным качествам педагога.

В данных документах представлена целая система профессионально-личностных качеств педагога, определяющая своим собственным мировоззрением, суждением, поведением и мышлением образовательную ситуацию вокруг себя. Сегодня не каждый педагог может соответствовать всем требуемым профессиональным и личностным критериям. Данное представление больше следует рассматривать как ориентир совершенствования в своей педагогической деятельности и постепенно развиваться в данном направлении. От личности педагога ожидаются разноплановые умения в коммуникации, быть партнером, наставником, организатором, консультантом, собеседником, единомышленником и т. д. И определяющей чертой в развитии педагога становится его собственная зрелая, здоровая личность.

Психолого-педагогическая подготовка педагога – это процесс связан с осознанием педагога в значимости влияния внутренних собственных убеждений на свою педагогическую деятельность. Педагогу следует осмыслить общественные закономерности и современные тенденции, понять профессиональные нормы и скорректировать свое поведение педагогическим правилам, общепринятой моде-

³ Письмо Минобрнауки России от 06.02.2014 № 09-148 «О направлении материалов» (вместе с «Рекомендациями по организации мероприятий, направленных на разработку, принятие и применение Кодекса профессиональной этики педагогическим сообществом»). <https://legalacts.ru/doc/pismo-minobrnauki-rossii-ot-06022014-n-09-148/>.

⁴ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897). <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/>.

ли педагогического поведения. Осознание собственных убеждений и общественных правил должно сформировать в педагоге собственную концепцию. Концепция человека строится на соотношении себя с некими профессиональными эталонами. Это оценка себя и ориентация на оценку тебя другими. В данном случае это обратная оценка строится на оценке другими участниками педагогического процесса: детьми, их родителями, коллегами. Исходя из этого, педагог стремится развивать свои педагогические способности, характер, значимые личностные и профессиональные качества, стремится к эффективной педагогической деятельности.

В науке становление личности рассматривается с разных позиций: относительно внутренних природных качеств и свойств и относительно внешних социально формируемых качеств. В данной работе мы рассматриваем личность в смысле отображения социальной природы человека [3]. При этом стоит отметить, что в данном направлении личность относится к субъекту социокультурной жизни, но все же является носителем индивидуальных качеств. Социокультурные условия, социальные отношения и деятельность в них раскрывают индивидуальное начало личности. Данный подход строится на основе методологических принципов гуманистической педагогики и психологии и образует целую систему идей, представляя собой единство основных принципов обучения педагогов в проблеме личностного развития педагогов в системе повышения квалификации [4; 5; 6; 7].

Обзор литературы

На проблему личностного развития педагогов в отечественной педагогике и психологии обратили внимание достаточно давно. Ученые утверждают, что личностное развитие является важной составляющей в жизни любого человека и особенно педагога. В. А. Сухомлинский [8] считал, что профессиональный педагог становится мастером своего дела на воспитании себя и собственных чувств. И основой профессионализма педагога полагал развитие в себе основных человеческих качеств – справедливости, сердечности, доброты, скромности, правдивости, душевности. Эти качества нужно не просто демонстрировать как культурный человек, а нужно быть им.

Для достижения педагогических высот, как качество образования, А. С. Макаренко утверждал, что учитель должен обладать «оптимистической гипотезой», уметь видеть достоинства в детях и предполагать лучшее.

В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев [7] определяют способность человека к самостоятельному развитию фундаментальной способности, это то, что определяет человека подлинным субъектом своей жизни. М. А. Щукина [7] в обзоре концепций отмечает, что развитие личности должно стать особым режимом жизни, как способ деятельности, как стратегия жизни или жизненная ориентация любого человека на протяжении всей жизни.

С. Г. Вершловский [7] рассуждал о непрерывном образовании взрослых, профессиональном педагогическом становлении и эффективном развитии педагога.

Э. В. Ильенков считал гуманистическую идею как саму цель образования, которая «Позволит вывести каждого человека в его индивидуальном развитии на передний край человеческой культуры, на границу познанного и непознанного, сделанного и несделанного» [9]. Он считал, что основной результат гуманизации образования – это повышение ответственности за свои действия и их последствия [9].

Очень важно постоянно совершенствоваться и каждый раз переходить на новый уровень личностного развития: овладения культурой, изменения отношения к миру, к детям, другим людям и к себе.

Данный подход строится на позициях я-концепции К. Роджерса [9] и основан на принципах самораскрытия личности, уникального стиль обучения каждого человека, предельной активизации роли человека в построении своей жизни, свободы выбора. А. Маслоу [9] делал акценты на потребностях, интересах личности, самоактуализации. С данной точки зрения педагог рассматривается как создатель определенной атмосферы, при которой обучающиеся ощущают внимательное и поддерживающее окружение, проявляет такие качества как честность, доброта, великодушные, любовь.

Р. Бернс [4] углубленно раскрывает гуманистический подход в воспитательно-образовательном процессе. Автор делает акцент на здоровом самосознании личности педагога, стре-

мящейся к знаниям, верящий в свои силы и возможности детей.

Р. Бернс подчеркивает значение личности педагога как воспитателя, который тесно соприкасается своей я-концепцией к внутреннему миру детей и формирует здоровое самосознание у подрастающего поколения. Поэтому важно, чтобы педагоги понимали особенности своей я-концепции.

Методология (материалы и методы)

При отборе содержания мы основывались на идеях гуманистической педагогики и психологии К. Роджерса, Р. Бернса, А. Маслоу.

Основные идея гуманистической педагогики и психологии [6]:

- становление и совершенствование личности происходит во взаимодействии с окружающим миром и своей внутренней природы;
- познание себя и окружающего мира происходит через интеллект и интуицию как единство осознанного и неосознанного;
- необходима творческая активность, требуется осознание и принятие ответственности за результат действий;
- все люди разные, каждый человек индивидуален и это есть самооценность;
- личности нужно выйти за рамки собственного эгоцентризма и самоизоляции, реализоваться через установленные связи с другими ощутить свободу и творчество.

Основные принципы гуманистической психологии и педагогики [6]:

- личность целостна, индивидуальна и уникальна,
- непрерывное развитие личности и самореализация,
- основа отношений – взаимное уважение, признание, добро,
- ответственность за свои поступки и осознанность,
- умение приспособиться к реальным условиям, изменениям и ощущать себя в настоящем.

Данный подход охватывает профессиональные общекультурные компетенции педагога и формирует у него личностной позиции, что приводит к смене ценностного отношения к педагогической деятельности. Это качественно новый подход в системе повышения квалификации, в связи с чем следует менять и цель курсов повышения квалификации педагогов. Это новый уровень в развитии самосознания лич-

ности педагога, который заключается в обучении управлением собой, межличностными отношениями из учета представления о человеке как культурно-исторического феномена, понимание социальных закономерностей. Действия и поступки педагог определяет не столько внешними обстоятельствами, сколько внутренним мировоззрением, собственными установками.

С точки зрения психологического направления гуманистический подход имеет позитивный аспект в понимании реальности и представлении о человеке как культурном феномене. Позволяет понять, каким образом, через какие смыслы в общественной среде осуществляется совместная деятельность людей и строятся положительные отношения с окружающими; осознать свою уникальность и уникальность других.

Исходя из различных концепций гуманистического подхода, мы выделяем следующие основные смысловые направления в обучении слушателей.

1. Обучение самосовершенствованию личности в социальных аспектах жизни – проявление интереса к современным тенденциям, жизни самих учащихся, проявление гибкости и понимания к изменениям времени, быть в курсе основных закономерностей развития личности и закономерностях в межличностных отношениях. Повышение интереса к педагогической деятельности и уровня профессионального самосознания. Учитель с ярко выраженной социальной направленностью активно включается в современные процессы профессионального становления. Реализация данного замысла позволит развиваться рефлексивным способностям педагога, направленным на самоанализ, самооценку, коррекцию деятельности, результатов собственного труда, улучшению взаимоотношений с окружающим социумом.

2. Развитие в личности педагога гуманистических качеств, где определяющей идеей становится понимание самоценности человека. Формировать ориентацию при осуществлении педагогического процесса на личность, в которой следует признавать уникальность, право на свободу выбора интеллектуальной и нравственной направленностей, право на уважение, право на благополучную

жизнь. Развитие собственных внутренних качеств устойчивости, терпения, понимания, доброты, отзывчивости, самоуважения, честности, дружелюбия. Все это формирует понимание ценности человека как личности, понимания ценности детства.

3. Диалектическое направление в развитии личности педагога. Развивать проблемно ориентированное мышление и понимание культуры научно-педагогического мышления. Данный аспект проявляется в способности педагога обнаруживать в каждом педагогическом явлении составляющие и возможные противоречия. Педагогическая действительность такова, где учителю необходимо воспринимать процессы борьбы нового со старым. Диалектический взгляд на явления позволит учителю воспринимать этот процесс естественно, больше с позиции совершенствования, собственно непрерывного образования, расширяя свои горизонты познания, что позволит влиять на этот процесс, своевременно решая все возникающие в его деятельности вопросы и задачи.

В диалектическое направление входит деятельностная позиция личности, раскрывая активность педагога в его исследовательском, преобразующем и практическом отношении к миру и самому себе. Деятельность – это способ существования и развития общества и человека, всесторонний процесс преобразования природы и социальной реальности [8].

Это в полной мере реализует качества, предложенные в профессиональном стандарте педагога, и основные задачи личностно ориентированной педагогики – оказания содействия человеку в определении отношения к самому себе, другим людям, окружающему миру. Гуманистическое направление в развитии личности педагога формируется на базе общечеловеческих ценностей, является важнейшим фактором успешности профессиональной педагогической деятельности.

Результаты и их описание

Таким образом, исходя из основных принципов и направлений гуманистического подхода, мы можем предложить содержание курсов повышения квалификации, где формирование стремлений педагога к профессиональному самосовершенствованию заключается в трех основных смысловых направлениях: социальное направление развития личности педагога, гума-

нистическое направление развития личности педагога, диалектическое направление развития личности педагога.

Такое психолого-педагогическое направление в подготовке педагогов к личностному развитию в рамках курсов повышения квалификации возможно представить в следующей схеме.

Это основные направления, которые способствуют развитию и совершенствованию личности педагога. Данную работу возможно осуществлять на специально подготовленных мероприятиях – в рамках повышения квалификации работников образования (как психолого-педагогическая подготовка педагогов) на модульных курсах.

Практическим продуктом становится предложения в содержание курсов повышения квалификации в системе дополнительного профессионального образования.

Реализуя программу адресной помощи Муниципальному общеобразовательному учреждению «Основная общеобразовательная школа № 4» Кыштымского городского округа Челябинской области, как школе, функционирующей в неблагоприятных социальных условиях, мы уделили особое внимание психологическим аспектам обеспечения педагогической деятельности. Была определена тема региональной инновационной площадки, как психолого-педагогические условия формирования положительной я-концепции у обучающихся школы, находящейся в неблагоприятном социальном контексте. Целью инновационного проекта стала разработка и внедрение психолого-педагогических условий формирования положительной я-концепции у обучающихся школы, находящейся в неблагоприятном социальном контексте, а одной из задач содействие педагогам в развитии готовности формировать положительную я-концепцию у обучающихся школы. Для реализации данной задачи мы подготовили ряд мероприятий, направленных на содействие педагогам в формировании положительной я-концепции у обучающихся школы.

Эти мероприятия были направлены на развитие собственной позитивной я-концепции педагогов.

Я-концепцией считается представление индивида о самом себе, образ собственного «Я».

В этот образ входят: установка по отношению к себе и другим людям, обобщенный образ своих качеств, способностей, внешности, социальной значимости; предпосылка и следствие социального взаимодействия.

Существует целая структура, разработанная учеными психологами и педагогами.

Психолого-педагогическая работа школы № 4 г. Кыштыма стала в практическом раскрытии составляющих я-концепции через «аспекты-Я». В результате чего практическим продуктом стала модель по формированию позитивной я-концепции у обучающихся.

В данной работе мы имели возможность убедиться, что прежде чем развивать положительное отношение к миру у детей, это отношение необходимо развить у педагогов.

В процессе наблюдения образовательной деятельности и реализации инновационной программы, были выявлены установки у педагогов, заключавшие в себе очевидный негативный потенциал, что, несомненно, оказывает губительное влияние на педагогический процесс и может оказать на личность школьника пагубное влияние. Для выявления негативных педагогических явлений были составлены характеристики собственного и общего педагогического стиля, которые составил и предложил Каммингсон из исследования негативной я-концепции учителей [4] и дополнены современными утверждениями:

1. Педагоги склонны реагировать отрицательно на тех обучающихся, которые не любят учителя, которые плохо учатся, не любят их предмет, проявляют хулиганство.

2. Педагоги считают, что детям следует создавать трудности и постоянно усложнять задачи, не давая возможности расслабиться себе и детям, так как считают, что нельзя сбрасывать темп и отвлекаться.

3. Педагоги часто используют стимуляцию обучающихся к обучению через чувство вины и осознания собственной неполноценности. Делают акценты на неудачах, промахах, сравнивая с более успевающими учениками и собой.

4. Педагоги часто создают на уроке борьбу между учениками, акцентируя своим вниманием и положительной оценкой на тех, кто всегда послушный, всегда первый и правильно выполнил задание, что создает конфликтное отношение между учениками.

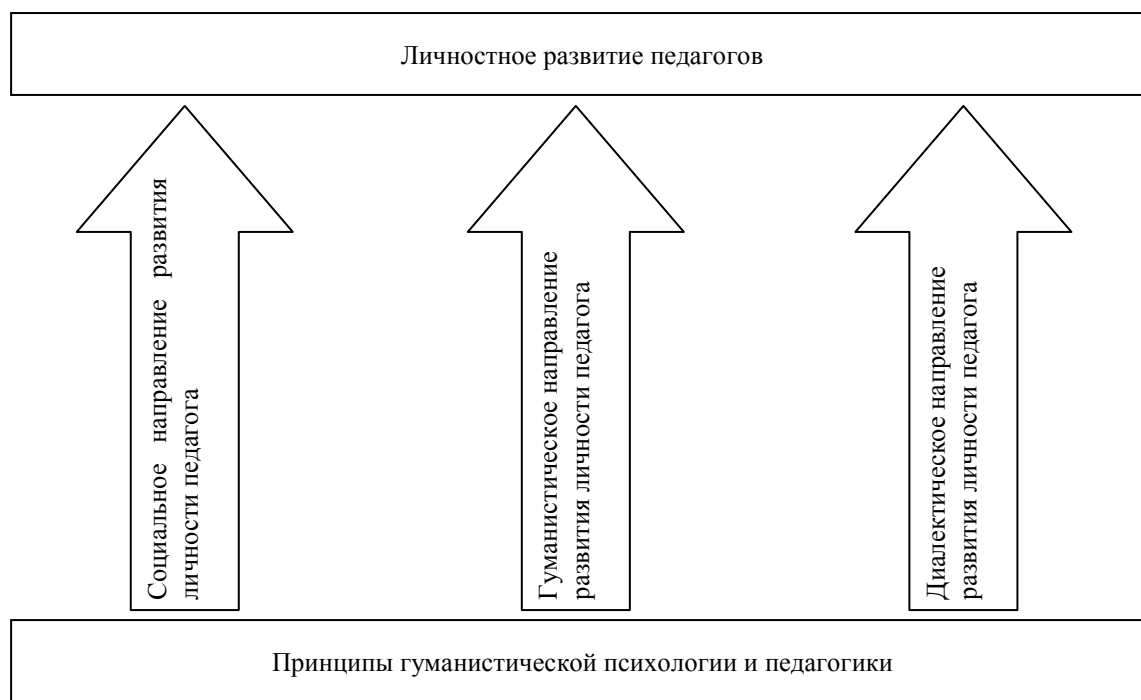


Рис. 1. Аспекты психолого-педагогической подготовки Педагогов

5. Педагоги склонны считать, что дети больше стараются увильнуть от учения и исходят в своих объяснениях из вероятности нечестного поведения обучающихся, особенно на контрольных этапах обучения.

6. Педагоги жестко ориентированы на дисциплину, правила и правильность собственных убеждений.

7. Педагоги считают, что детей следует наказывать за провинности так же и даже больше [4].

8. Чаще педагоги заранее ориентированы на неуспех ребенка, негативное предвосхищение событий.

Каждый из педагогов, обсуждая вышеперечисленное негативное утверждение, объяснял, что такие позиции присутствуют почти у каждого педагога в работе. Возникло противоречие: побуждая детей к позитивному восприятию окружающего мира, формируя интерес к познанию, мы столкнулись с догматическими установками, собственными ожиданиями, завышенной или заниженной самооценкой, негативизмом самих учителей. В обсуждениях педагоги проявляли низкий уровень убеждений, эгоистические тенденции, равнодушие и негативизм по отношению к детям, образованию и политической обстановке государства в целом, безволие,

отсутствие целеустремленности, инициативы, находчивости, выдержки. Формирование позитивной я-концепции у обучающихся столкнулось с негативной я-концепцией педагогов.

Данное противоречие сформулировало следующую проблему развития положительной я-концепции у педагогов.

Для эффективной работы школы над темой региональной инновационной площадки нам нужно было развить следующие качества [5; 7].

1. Стремление к максимальной гибкости и легкости к восприятию нового.

2. Способность к эмпатии в свободном общении, сензитивность к потребностям обучающихся, понимание природы детей.

3. Толерантное отношение к жизни, понимание социальных закономерностей, закономерностей в политических изменениях.

4. Развитие позитивных установок на педагогическую деятельность и восприятие обучающихся.

5. Владение стилем легкого, неформального, более естественного общения, тепло и добро общения с обучающимися; предпочтение активным методам и приемам на уроках.

6. Развитие эмоциональной уравновешенности, уверенности в себе, жизнерадостность.

7. Желание самосовершенствоваться, стимулировать себя к познанию; осознание необходимости постоянного продвижения, целеустремления.

Иными словами, деятельность педагога будет эффективной, если скорректировать внутренние установки в более положительном

направлении. Для более точного понимания состояния педагогов и готовности к эффективной работе в рамках инновации мы провели тест «Какой я учитель?» на основе материалов из книги: Бернс Р. «Развитие я-концепции и воспитание» [4].

Таблица 1

№	Критерий	Уровни	%
1.	Правильное понимание себя и окружающих	Высокий уровень я-концепции	30
2.	Присутствует интерес и понимание к внутреннему миру	Средний уровень я-концепции	50
3.	Отсутствует интерес, проявляется негативизм	Низкий уровень я-концепции	20

Таблица 2

№	Критерий	Уровни	%
1.	Правильное понимание себя и окружающих	Высокий уровень я-концепции	50
2.	Присутствует интерес и понимание к внутреннему миру	Средний уровень я-концепции	50
3.	Отсутствует интерес, проявляется негативизм	Низкий уровень я-концепции	0

По результатам качественного и количественно анализа подтвердились следующие результаты об отношении педагогов к себе и окружающим. В большем процентном соотношении определились следующие результаты.

1. Правильное понимание себя и окружающих – педагоги правильно понимают требования к учителю и работают в основном согласно им, считают себя способным изменяться, работать над собой, уверенными в себе, видят причины затруднений обучающихся в основном в качестве обучения, интересуются не только знаниями предмета у ученика, но и личностью детей, стремятся сделать учение интересным и значимым для учеников.

2. Присутствует интерес и понимание к внутреннему миру – проявляются, но редко, профессиональные качества, такие как терпимость, интерес к внутреннему миру ребенка, стремление изменяться самому.

3. Отсутствует интерес, проявляется негативизм – многое в профессиональном труде учителя понимаете не совсем верно. Следует чаще задавать себе и выявлять проблемы профессионального роста, заниматься решением.

Данные результаты свидетельствует о необходимости формирования позитивной я-концепции у 20% педагогов и повышать интерес к познанию у 50% педагогов.

Была составлена и проведена психолого-педагогическая программа «Развитие позитивной я-концепции у педагогов». Цель: развитие позитивной я-концепции у педагогов.

Задачи:

- 1) провести психологическую диагностику на определение я-концепции у педагогов;
- 2) провести занятия, направленные на знакомства с теориями я-концепции;
- 3) провести упражнения, формирующие положительную я-концепцию.
- 4) провести повторную диагностику на определение я-концепции у педагогов.

Проделана работа, включающая в себя серию лекций, семинаров, упражнений и тренингов, направленных:

- 1) на включения педагогов в процесс познания себя;
- 2) активизацию творческого потенциала педагогов;
- 3) формирование позитивных установок;
- 4) осознание своего реального и идеального «Я», отношения к себе, своих сильных и слабых сторон;
- 5) развитие навыков самоутверждения, уверенности, асертивного поведения;
- 6) развитие навыков эмпатии, активного слушания;
- 7) расширение понимания социальных ролей;

- 8) повышение стрессоустойчивости;
- 9) обучение приемам расслабления;
- 10) осознание уникальности своей личности и уникальности личности других.

Мы пришли к следующим результатам:

- 1) повысилось самоуважение, аутосимпатия, самопонимание;
- 2) повысилось удовлетворенность работой и своей жизнью;
- 3) приобрелись навыки рефлексии;
- 4) повысилась адекватность и объективность суждений к современной социальной ситуации развития, положительное отношение к детям и другим людям;
- 5) повысилась устойчивость психоэмоционального состояния, педагоги проявляют больше спокойных реакций.

Применялись методы арт-терапии, когнитивной терапии, эмоционально-рациональной терапии.

Как мы можем видеть, у педагогов произошло явные изменения в осознании, переосмысление себя, своих установок и взглядов на происходящее в более положительном направлении.

Как мы можем видеть из результатов, после проведения программы педагоги с негативным отношением к жизни перешли на уровень заинтересованности к внутреннему миру, понимания себя и окружающих.

Вывод: психолого-педагогическая программа развития позитивной я-концепции у педагогов способствует позитивному восприятию учителями обучающихся и самого себя, а также способствует личностному развитию педагогов, что является одним из важнейших факторов эффективности работы. Формировать я-концепцию ученика может тот педагог, у которого выработана собственная положительная объективная я-концепция.

Обсуждение

В своей работе мы имели возможность убедиться, что успехи в обучении у школьников зависят от уровня личностного развития педагога, а личностное развитие педагога должно продолжаться на протяжении всей его профессиональной деятельности. Обучение в системе повышения квалификации должно строиться в гуманистическом направлении, выстраивая в сознании педагогов некую собственную, но позитивную модель поведения в профессио-

нальной деятельности. Все это связано с осознанием общекультурных норм, правил, это педагогическое кредо, с осознанием и принятием профессиональных эталонов, образцов и соотношением себя с ними как индивидуальности, исключительной личности, творческих способностей, характера и эффективности своей деятельности, а также профессионально значимых личностных качеств. Гуманистическая направленность личности педагога выражается в осознании себя как личности, принятии других с их несовершенным развитием, готовность оказывать педагогическую помощь обучающимся, способствовать их индивидуально-личностному развитию и становлению. Все это требует от педагога постоянного понимания социальной ситуации развития, понимания психологических особенностей и психологических составляющих детского и подросткового периодов, включенности в научно-педагогическую деятельность, нахождения в размышлениях и противоречиях.

Работа с педагогами в представленном гуманистическом подходе повлияет на качество профессиональной деятельности самого педагога и образования в целом.

Заключение

Личностное развитие является достаточно долгим и сложным процессом. Для того чтобы добиться успеха в своей профессиональной деятельности или вообще в личной жизни, необходимо постоянно развиваться и посвящать этому много времени. От этого зависит не только профессиональная эффективность, но и удовлетворенность человека собственной жизнью.

Гуманистическая идея становится центральной на современном этапе развития образования. Гуманистическая педагогическая традиция сохраняется в передовом опыте современных педагогов и психологов. Ученые считают, что личности нужно постоянно развиваться и ориентироваться на будущее; личность целостна и имеет систему потенциалов, которые нужно раскрыть; личность свободна и самостоятельна. «Каждый человек уникален и неповторим» – это девиз и главное правило гуманистической концепции.

Методологической основой психолого-педагогического подхода к проблеме личностного развития педагогов в системе повышения

квалификации стали идеи К. Роджерса, А. Маслоу, Р. Бернса. Основными аспектами становятся социальное направление развития личности педагога, гуманистическое направление развития личности педагога, диалектическое направление развития личности педагога. Это основные направления, которые способствуют развитию и совершенствованию личности педагога.

Проведенное психолого-педагогическое исследование показало, что предлагаемый вариант психолого-педагогического сопровождения педагогов способствует личностному развитию педагогов и может являться примером для содержания курсов повышения квалификации и другим линиям работы с педагогами в системе дополнительного образования. Сформулированные психолого-педагогические аспекты в личностном развитии педагога позволяют выстроить содержание профессионального обучения адекватно целям современных нормативно-правовых требований, тенденциям общественного развития. Таким образом, можно сделать вывод, что психолого-педагогический подход к проблеме личностного развития педагогов в системе повышения квалификации является актуальным, обеспечивает развитие личностных качеств и способствует повышению эффективной профессиональной деятельности.

Библиографический список:

1. Педагогика : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / П. И. Пидкасистый, В. А. Мижериков, Т. А. Юзефовичус ; под ред. П. И. Пидкасистого. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Академия, 2014. – 624 с. – Текст : непосредственный.
2. Уварина, Н. В. К самоактуализации через самообразование / Н. В. Уварина, О. А. Шумакова. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – Челябинск, 2004. – № 24. – С. 210–213.
3. Леонтьев, А. Н. Личность: человек в мире и мир в человеке / А. Н. Леонтьев. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1989. – № 3. – С. 11–21.
4. Бернс, Р. Развитие я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – Москва : Прогресс, 1986. – С. 302–333. – Текст : непосредственный.

5. Митина, Л. М. Учитель как личность и профессионал / Л. М. Митина. – Москва, 1994. – С. 20. – Текст : непосредственный.

6. Попов, Е. Б. Гуманистическая педагогика: история, реальность, перспективы / Е. Б. Попов. – Санкт-Петербург : Экспресс, 2005. – Текст : непосредственный.

7. Худотеплова, Е. Н. Личностный рост педагога как основа профессионального мастерства педагогов третьего тысячелетия / Е. Н. Худотеплова. – Текст : электронный // Проблемы и перспективы развития образования : материалы Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). Т. I. – Пермь : Меркурий, 2011. – С. 50–52. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/17/502/> (дата обращения: 20.12.2019).

8. Ильясов, Д. Ф. Психолого-педагогическое обеспечение профессиональной деятельности учителя: актуальные теории и концепции : учебное пособие для слушателей курсов повышения квалификации / Д. Ф. Ильясов, В. Н. Кеспилов, Е. А. Селиванова и др. – Москва : ВЛАДОС, 2013. – 336 с. – Текст : непосредственный.

9. Зицер, Д. Гуманистический подход / Д. Зицер. – Текст : непосредственный // Практическая педагогика: азбука НО. – Санкт-Петербург : Просвещение, 2007. – 287 с.

10. Агеева, И. А. Успешный учитель / И. А. Агеева. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 208 с. – Текст : непосредственный.

11. Белухин, Д. А. Основы личностно ориентированной педагогики : курс лекций. Ч. 1 / Д. А. Белухин. – Москва, 1996. – С. 292–294. – Текст : непосредственный.

12. Гуддинг, Д. Мировоззрение / Д. Гуддинг. – Ярославль : ТФ «Норд», 2001. – 384 с. – Текст : непосредственный.

13. Маралов, В. Г. Основы самопознания и саморазвития / В. Г. Маралов. – Москва : Академия, 2002. – 256 с. – Текст : непосредственный.

14. Маркова, А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – Москва, 1993. – С. 24. – Текст : непосредственный.

15. Столяренко, Л. Д. Идеи гуманистической педагогики : учебное пособие / Л. Д. Столяренко. – Текст : непосредственный // Педагогика в вопросах и ответах. – Проспект, 2015. – С. 57–60.

16. Уварина, Н. В. К самоактуализации через самообразование / Н. В. Уварина, О. А. Шума-

кова. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2004. – № 24. – С. 210–213.

References:

1. Pidkasisty P. I., Mizherikov V. A., Juzefavichus T. A. *Pedagogy: a textbook for students of higher professional education institutions* [Pedagogika: uchebnik dlya stud. uchrezhdenij vyssh. prof.obrazovaniya], Moscow: “Academy” Publishing Centre, 2014. 624 p.
2. Uvarina N. V., Shumakova O. A. *To self-actualization through self-education* [K samoaktualizacii cherez samoobrazovanie], Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University, 2004, No. 24, pp. 210–213.
3. Leontiev A. N. *Person: man in the world and world in man* [Lichnost': chelovek v mire i mir v cheloveke], Problems of psychology, 1989, No. 3, pp. 11–21.
4. Burns R. *Development of self-concept and education* [Razvitie ya-koncepcii i vospitanie], Moscow: Progress, 1986, pp. 302–333.
5. Mitina L. M. *Teacher as a person and a professional* [Uchitel' kak lichnost' i professional], Moscow, 1994. 20 p.
6. Popov E. B. *Humanistic pedagogics: history, reality, perspectives* [Gumanisticheskaya pedagogika: istoriya, real'nost', perspektivy], Saint Petersburg, 2005.
7. Khudoteplova E. N. *Personal growth of a teacher as a basis of professional skill of teachers of the third millennium* [Lichnostnyj rost pedagoga kak osnova professional'nogo masterstva pedagogov tret'ego tysyacheletiya], Problems and prospects of education development: materials of International scientific conference, 201, pp. 50–52. Available at: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/17/502/> (accessed date: 12/20/2019).
8. Ilyasov D. F., Kespikov V. N., Selivanova E. A. et al. *Psychological and pedagogical support of the teacher's professional activity: actual theories and concepts: textbook for listeners of advanced training courses* [Psihologo-pedagogicheskoe obespechenie professional'noj deyatel'nosti uchitelya: aktual'nye teorii i koncepcii: uchebnoe posobie dlya slushatelej kursov povysheniya kvalifikacii], Moscow, 2013. 336 p.
9. Zitzer D. *Humanistic approach* [Gumanisticheskij podhod], Practical pedagogics, Saint Petersburg, 2007. 287 p.
10. Ageeva I. A. *Successful teacher* [Uspeshnyj uchitel'], Saint Petersburg, 2006. 208 p.
11. Belukhin D. A. *Basics of personal-oriented pedagogy* [Osnovy lichnostno orientirovannoj pedagogiki], Moscow, 1996, pp. 292–294.
12. Goodding D. *Worldview* [Mirovozzrenie], Yaroslavl, 2001. 384 p.
13. Maralov V. G. *Fundamentals of self-knowledge and self-development* [Osnovy samopoznaniya i samorazvitiya], Moscow, 2002. 256 p.
14. Markova A. K. *Psychology of teacher's work* [Psihologiya truda uchitelya], Moscow, 1993. 24 p.
15. Stolyarenko L. D. *Ideas of humanistic pedagogics* [Idei gumanisticheskoy pedagogiki], Pedagogics in questions and answers, 2015, pp. 57–60.
16. Uvarina N. V., Shumakova O. A. *To self-actualization through self-education* [K samoaktualizacii cherez samoobrazovanie / N. V. Uvarina, O. A. Shumakova], Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University, 2004, No. 24, pp. 210–213.

Современная школа

УДК 378.091.398

Подготовка муниципальных команд к реализации мероприятий по повышению качества образования в школах с низкими результатами обучения и школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях

А. В. Ильина,
<https://orcid.org/0000-0002-9331-6615>
avilyina@mail.ru

А. В. Коптелов
<https://orcid.org/0000-0002-5253-5440>
avkoptelov@rambler.ru

А. В. Машуков
<https://orcid.org/0000-0002-0755-946X>
avmashukov@mail.ru

А. Г. Обоскалов
<https://orcid.org/0000-0002-0272-2733>
oboskalovag@rambler.ru

М. И. Солодкова
<https://orcid.org/0000-0002-8341-7447>
solodkovami@rambler.ru

Preparation of municipal teams to the implementation of measures to improve the quality of education in schools with low educational results and schools operating in adverse social conditions

A. V. Il'ina
A. V. Koptelov
A. V. Mashukov
A. G. Oboskalov
M. I. Solodkova

Аннотация
Проблема исследования и обоснование ее актуальности. Мероприятия по поддержке школ с низкими результатами обучения и школ,

функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, нормативно закреплены в государственных программах развития образования. В то же время на муниципальном уровне

уделено недостаточно внимания как вопросам поддержки указанных категорий школ, так и вопросам подготовки специалистов муниципальных органов управления образованием к данного рода деятельности. Выделенные позиции составили **целевую установку публикации**. Представлены противоречия, послужившие базисом исследования. Они сформулированы на основании результатов эмпирического исследования, проведенного в Челябинской области. **Методология (материалы и методы).** Методологию исследования составили положения нормативного, ресурсного и тактико-ориентированного подходов. Они наиболее значимы с точки зрения разработки стратегий управления качеством образования. Указанные позиции отражены авторами при описании такого средства разрешения выделенных выше проблем, как дополнительная профессиональная программа повышения квалификации. **Результаты.** Авторами описаны структура, содержание и технологические аспекты разработки и реализации программы. Акцентировано внимание на том, что содержание программы ориентировано на освоение слушателями технологий осуществления на муниципальном уровне мер превентивной и адресной поддержки школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях. Авторами описана технология разработки и реализации программы. Определены особенности реализации дополнительной профессиональной программы повышения квалификации. Практическая значимость программы подтверждена описанными в статье результатами ее реализации в Челябинской области и Республике Башкортостан. Авторами выделена новизна и теоретическая значимость проведенного исследования в рамках представленного опыта подготовки муниципальных команд к реализации мероприятий по повышению качества образования в школах с низкими результатами обучения и школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях.

Abstract

The research problem and the rationale for its relevance. The support's measures of schools with low educational results and schools which are operating in adverse social conditions are normatively enshrined in state education development programs. However, **the insufficient attention has been paid**

at the municipal level to both the issues of these categories of schools supporting and the issues of training specialists of municipal education authorities for this type of activity. The highlighted items have made up the **publication's target**. The contradictions which have been served as the basis of the study are presented. They are formulated based on the results of an empirical study which have been conducted in the Chelyabinsk region. **Methodology.** The research methodology has been constituted by the provisions of normative, resource and tactically-oriented approaches. They are most significant in terms of education quality management strategies' development. The indicated positions are reflected by the authors when they have been describing such a means of resolving the problems highlighted above as an additional professional training program. **Results.** The authors have described the structure, content and technological aspects of the development and implementation of the program. Their attention is focused on the fact that the content of the program is focused on the development by students of technologies for implementing at the municipal level measures of preventive and targeted support for schools with low educational results and schools which are operating in adverse social conditions. The authors have described the technology of the development and implementation of the program. The features of the implementation of an additional professional training program are determined. The practical significance of the program is confirmed by the results of its implementation described in the article in the Chelyabinsk region and the Republic of Bashkortostan. The authors have highlighted the novelty and theoretical significance of the study as part of the experience of preparing municipal teams to implement measures to improve the quality of education in schools with low educational results and schools which are operating in adverse social conditions.

Ключевые слова: школы с низкими результатами обучения; школы, функционирующие в неблагоприятных социальных условиях; муниципальные модели поддержки школ; дополнительная профессиональная программа; повышение квалификации; муниципальные команды.

Keywords: schools with low educational results; schools which are operating in adverse social conditions; municipal school support models; additional professional training program; advanced training; municipal teams.

Введение

Одним из приоритетных направлений развития системы российского образования на протяжении последних лет является реализация системных мер по повышению качества образования в школах с низкими результатами обучения и в школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях. Данный тезис подтверждается тем, что на федеральном и региональном уровнях мероприятия по поддержке выделенных категорий школ в части улучшения качества образовательных результатов нормативно закрепляются в государственных программах развития образования¹.

Наряду с нормативным определением векторов развития системы общего образования в части обеспечения достижения современного качества образования в последние годы в российской практике уделяется серьезное внимание управленческой и организационно-педагогической поддержке школ, которые в силу определенных причин не готовы обеспечивать достижение учащимися современного уровня качества общего образования. В частности, как показывает проведенный нами анализ, имеются глубокие и масштабные исследования, в которых определены и обоснованы соответствующие причины [1; 2; 3; 4 и др.].

Описан успешный опыт различных регионов Российской Федерации по сопровождению школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях [5; 6; 7; 8].

В то же время имеющиеся исследования и сформировавшаяся практика зачастую отражают только тенденции развертывания работы по оказанию поддержки школам по различным аспектам на федеральном и региональном уровнях, в то время как в муниципальных образованиях данным вопросам уделяется недостаточно вни-

мания. Хотя региональные власти отдельных субъектов Российской Федерации, например Челябинской области, активизируют деятельность органов местного самоуправления посредством нормативного закрепления показателей оценки эффективности их деятельности. В частности данный показатель (индикатор) получил отражение в государственной программе Челябинской области «Развитие образования в Челябинской области» на 2018–2025 годы².

Таким образом, эмпирические исследования, проведенные в Челябинской области, позволили нам выделять ряд противоречий, составивших базис нашего исследования и содержания публикации, а именно противоречия:

– между необходимостью достижения органами местного самоуправления, осуществляющими управление в сфере образования, показателя государственной программы Челябинской области «Развитие образования», относящегося к повышению качества образования в школах с низкими результатами обучения и в школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, и неразработанностью в большинстве муниципальных образований Челябинской области соответствующих стратегий превентивной и адресной поддержки рассматриваемых категорий школ;

– между наличием у специалистов органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования, достаточного состава полномочий для реализации мер по повышению качества образования в рассматриваемых группах школ и недостаточным уровнем компетентности указанных специалистов в части отбора стратегий реализации мероприятий, обеспечивающих достижение качества образования в данных школах;

– между наличием широкого спектра дополнительных профессиональных программ для педагогов и управленческих работников общеобразовательных организаций по вопросам достижения качества образования, реализуемых в различных формах с использованием современных техноло-

¹ Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 (ред. от 11.06.2019) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации „Развитие образования“» (с изм. и доп., вступ. в силу с 21.06.2019). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/; Постановление Правительства Челябинской области от 28.12.2017 № 732-П «О государственной программе Челябинской области „Развитие образования в Челябинской области“ на 2018–2025 годы». URL: <http://www.minobr74.ru/htmlpages/Show/Programs/Gosudarstvennyyeprogrammy>.

² Постановление Правительства Челябинской области от 28 декабря 2017 г. № 732-П «О государственной программе Челябинской области „Развитие образования в Челябинской области“ на 2018–2025 годы». URL: <http://www.minobr74.ru/htmlpages/Show/Programs/Gosudarstvennyyeprogrammy>.

гий обучения, и отсутствием дополнительных профессиональных программ для руководителей и специалистов органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования, по вопросам эффективного управления качеством образования на муниципальном уровне.

Обзор литературы

Кроме того, актуальность рассматриваемой проблемы дополняется результатами анализа содержательных аспектов имеющихся публикаций. На сегодняшний день в современной педагогической и управленческой науке и практике имеется достаточно исследований и публикаций по проблеме выявления, сопровождения и поддержки школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях. Анализ имеющихся отечественных публикаций позволяет выделить целый комплекс глубинных и масштабных исследований по определению и обоснованию причин неспособности и неготовности школ обеспечивать достижение учащимися современного уровня качества общего образования. Данной тематике посвящены публикации таких ученых, как А. Р. Бесуднов, И. А. Вальдман, Д. Ф. Ильясов, С. Г. Косарецкий, М. А. Пинская, И. Д. Фрумин, Г. А. Ястребов и др. [1; 2; 3; 4].

Реализация в Российской Федерации проекта поддержки школ рассматриваемых категорий послужила основанием для широкого издания публикаций по различным аспектам исследуемой проблемы:

- специфическим особенностям организации деятельности по поддержке подобных школ на региональном уровне [7; 8; 9; 10; 11];
- особенностям проведения идентификации школ, не обеспечивающих должного уровня качества образования [12; 13; 14; 15];
- особенностям управления качеством образования и преподавания в указанных школах [16; 17; 18];
- формам и технологиям поддержки школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях [19; 20; 21; 22; 23; 24].

Кроме того, нами были проанализированы публикации по вопросам организации обучения в системе дополнительного профессионального образования. Нами было выявлено, что наиболее эффективными формами повышения квалификации специалистов являются такие фор-

мы, которые позволяют осуществлять обучение в максимально приближенной к реальной профессиональной практике обстановке в таких форматах, как проектные сессии и командное обучение [25; 26; 27; 28 и др.].

Проведенный нами анализ выделенных источников позволяет говорить о наличии широкого спектра направлений исследований по рассматриваемой проблематике и достаточно большом количестве публикаций, появившихся за последнее время. В то же время можно констатировать то, что именно на муниципальном уровне уделяется недостаточно внимания вопросам поддержки рассматриваемым группам школ, а также недостаточно внимания уделяется вопросам подготовки специалистов муниципальных органов управления образованием к этой деятельности. Разрешение указанных противоречий в региональной системе образования Челябинской области осуществляется посредством сочетания комплекса организационно-управленческих, научно-методических, экспертно-аналитических и информационно-консалтинговых условий сопровождения органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования, по вопросам обеспечения достижения качества образования на муниципальном уровне.

Методология (материалы и методы)

Особенностью комплексного сопровождения специалистов муниципальных органов управления образованием к деятельности по поддержке рассматриваемых групп школ, как системной деятельности, направленной на оказание квалифицированной помощи выделенным субъектам, является то, что оно осуществляется по двум взаимосвязанным и взаимодополняющим направлениям.

Первое направление связано с разработкой муниципальных моделей организации превентивной и адресной поддержки общеобразовательных организаций с низкими результатами обучения и общеобразовательных организаций, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях [29].

Второе направление обеспечивает подготовку руководителей и специалистов органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования, к качественной и результативной реализации муниципальных моделей поддержки.

Вышеобозначенные модели предназначены прежде всего для специалистов муниципальных органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования. Они могут служить основанием для совершенствования их деятельности по обеспечению современного качества общего образования и его доступности для всех категорий обучающихся. При разработке муниципальных моделей мы учитывали методологические положения нормативного, ресурсного и тактико-ориентированного подходов, как наиболее значимых с точки зрения разработки стратегий управления качеством образования.

Так, нормативный подход ориентирует на разработку и обеспечение функционирования муниципальной модели в нормативном поле с учетом действующего законодательства в сфере образования, позволяет определить полномочия органов местного самоуправления, образовательных организаций, должностных лиц, иных участников реализации муниципальной модели. Ресурсный подход позволяет аккумулировать усилия всех заинтересованных лиц (органов власти, структурных подразделений, должностных лиц, представителей профессионально-общественного сообщества) по тщательному отбору внутренних ресурсов и муниципалитета, и самой образовательной организации. Использование указанных подходов обеспечивает формирование уникальных управленческих практик по организации адресной и превентивной поддержки школ.

В соответствии с третьим подходом – тактико-ориентированным – при реализации муниципальной модели на разных этапах ее реализации первоочередное значение имеют согласованность усилий всех субъектов моделирования при принятии конкретных управленческих решений, их преемственности и последовательности, а также при планировании мероприятий и детализации процедур по оказанию адресной/превентивной поддержки школ с низкими результатами обучения.

В основе проектирования конкретных муниципальных моделей заложена технология выработки и принятия стратегий реализации мер поддержки, способствующих минимизации рисков, которые не позволяют достигать соответствующего уровня качества образования.

Реализация указанных моделей предполагает наличие у соответствующих субъектов управ-

ления образованием ряда компетенций. Для формирования этих компетенций была разработана дополнительная профессиональная программа «Стратегии и технологии осуществления на муниципальном уровне мер превентивной и адресной поддержки школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях» (далее – программа).

Результаты и их описание

Программа представляет собой эффективное средство ознакомления специалистов органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования, с нормативно-правовыми, психолого-педагогическими и организационно-управленческими инструментами реализации системных мер поддержки школ, которые в ней нуждаются.

Методологическими основаниями разработки, а затем и реализации программы стали положения обозначенных выше подходов. Именно их применение на этапе разработке программы позволило системно организовать процесс целеполагания. Так, в качестве цели дополнительной профессиональной программы было определено формирование у слушателей целостного представления о современных управленческих, методических и педагогических стратегиях превентивной и адресной поддержки рассматриваемой группы школ, а также особенностях применения данных стратегий на муниципальном уровне.

Операционально сформулированная практико-ориентированная цель программы позволила выделить задачи, которые достигались поэтапно в процессе совместной деятельности преподавателей и слушателей уже на этапе реализации программы. В частности, в качестве задач в программе выделены следующие аспекты:

- характеристика современных нормативно-правовых требований к обеспечению качества общего образования на различных уровнях принятия управленческих решений;

- актуализация полномочий органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования, в осуществлении мероприятий по поддержке школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях;

- знакомство с современными психолого-педагогическими исследованиями, раскрываю-

щими природу появления низких образовательных результатов у обучающихся школ, а также влияние неблагоприятных факторов на снижение качества общего образования;

– демонстрация социально-психологических и педагогических эффектов реализации мер превентивной и адресной поддержки школ на муниципальном уровне;

– знакомство с особенностями построения муниципальных моделей организации превентивной и адресной поддержки рассматриваемым группам школ;

– содействие в освоении практики: а) проведения анализа ресурсных возможностей реализации мер поддержки школ на муниципальном уровне; б) выбора стратегии реализации мер поддержки школ с учетом социально-экономических особенностей муниципалитета;

– организация разработки проектного продукта по реализации мер поддержки школ на муниципальном уровне.

Операционально сформулированные цель и задачи позволили предметно подойти к отбору содержания описываемой дополнительной профессиональной программы. В частности были выделены взаимосвязанные и взаимообусловленные четыре содержательные линии (раздела):

– нормативно-правовые основания реализации мер превентивной и адресной поддержки школ на муниципальном уровне;

– психолого-педагогические основания реализации мер превентивной и адресной поддержки школ на муниципальном уровне;

– содержательно-процессуальные аспекты реализации мер превентивной и адресной поддержки школ на муниципальном уровне;

– прикладные аспекты реализации мер превентивной и адресной поддержки школ на муниципальном уровне.

Придерживаясь принципа поэтапного освоения содержания программы, слушатель в комплексе осваивает необходимые теоретические знания и практические способы проектирования муниципальных моделей превентивной и адресной поддержки школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях.

Примененные при разработке дополнительной профессиональной программы подходы к целеполаганию и отбору содержания при ее

реализации на практике обеспечили достижение планируемых результатов, которые являются неотъемлемой частью программы и свидетельствуют о ее результативности.

В частности, реализация дополнительной профессиональной программы позволяет достичь:

– устойчивого положительного отношения к эффективной реализации имеющихся полномочий для реализации мер по повышению качества образования в школах, нуждающихся в поддержке;

– понимания специфики нормативно-правового и психолого-педагогического сопровождения реализации мер по повышению качества образования в этих школах;

– понимания возможностей и эффектов реализации превентивной и адресной поддержки школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, в том числе в части социально-экономического развития муниципалитета;

– знания условий, принципов и особенностей применения методологии управленческого содействия школам, относящимся к рассматриваемым группам, в обеспечении современного качества общего образования;

– готовности осуществлять анализ ресурсных возможностей реализации на муниципальном уровне мер поддержки школ, которые в ней нуждаются;

– готовности включаться в разработку стратегии реализации мер поддержки рассматриваемой группы школ на муниципальном уровне, на основе предложенных муниципальных моделей;

– направленности на использование позитивного опыта муниципалитетов Челябинской области, результативно реализующих меры поддержки школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях.

Обсуждение

Достижение обозначенных планируемых результатов определяется особенностями реализации данной дополнительной профессиональной программы, в том числе отбором наиболее эффективных форм обучения в образовательной организации дополнительного профессионального образования.

Во-первых, такой особенностью является то, что обучение осуществляется на основе ко-

мандного принципа. В состав муниципальных команд входят начальник управления образованием, руководитель муниципальной методической службы, специалисты управления образованием и муниципальной методической службы. Во-вторых, деятельность слушателей организуется в формате проектных сессий. Проектная сессия предполагает деятельность участников команды по разработке и запуску проектов муниципальных программ поддержки. При разработке дополнительной профессиональной программы повышения квалификации мы предположили, что, с одной стороны, сочетание этих двух современных эффективных принципов обучения позволяет решать конкретные прикладные задачи, которые ставятся региональной властью перед муниципалитетами в области достижения качества образования. С другой стороны, указанная организация деятельности позволяет наметить конкретные управленческие решения по отношению к конкретным школам, которые нуждаются в поддержке.

Данное предположение подтвердилось в ходе обучения муниципальных команд Челябинской области, Республики Башкортостан по следующим позициям:

- сформирован комплекс условий для самостоятельной работы муниципальных проектных команд по выработке уникальных стратегий поддержки школ, который включает методическое, консалтинговое и экспертное сопровождение со стороны команды разработчиков моделей;

- получен образовательный эффект, заключающийся в сформированности у участников муниципальных проектных команд новых знаний и представлений о потенциальных реальных стратегиях и тактиках управления качеством образования на муниципальном уровне;

- осуществлена разработка реальных проектных продуктов – муниципальных моделей поддержки школ в том формате, который выбрала сама команда (например, дорожная карта);

- данные проектные продукты при последующей доработке станут применимыми в реальной практике муниципального управления, поскольку разрабатывались проектными муниципальными командами «Собой для себя».

Достиженные результаты реализации дополнительной профессиональной программы по-

вышения квалификации «Стратегии и технологии осуществления на муниципальном уровне мер превентивной и адресной поддержки школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях» позволяют говорить о целесообразности дальнейшего ее продвижения при обучении муниципальных команд как Челябинской области, так и других субъектов Российской Федерации. Это свидетельствует о практической значимости представленной программы.

Кроме того, полученные в ходе реализации программы результаты в определенной степени свидетельствуют о частичном разрешении выявленных противоречий в области поддержки школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, на муниципальном уровне и подготовки управленцев муниципальных органов управления образованием к этой деятельности. Это характеризует новизну и теоретическую значимость проведенного исследования в рамках представленного опыта подготовки муниципальных команд к реализации мероприятий по повышению качества образования в школах с низкими результатами обучения и школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях.

Заключение

На основе анализа тенденций, представленных в различных исследованиях и публикациях представителей различных субъектов Российской Федерации, реализующих проект поддержки с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, была обоснована проблема необходимости подготовки муниципальных команд по повышению качества образования в указанных школах. Решение данной проблемы было предложено посредством разработки дополнительной профессиональной программы повышения квалификации для муниципальных команд. Были представлены методические подходы, послужившие основанием для ее разработки, определения цели, задач, отбора содержания и выделения планируемых результатов по итогам освоения программы. Представленные результаты реализации дополнительной профессиональной программы повышения квалификации позволили сделать вывод о ее новизне, теоретической и практиче-

ской значимости и целесообразности ее дальнейшего продвижения и трансляции.

Благодарности

Авторы статьи выражают благодарность заведующему кафедрой педагогики и психологии ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», доктору педагогических наук, профессору Д. Ф. Ильясову за значимые замечания и важнейшие советы, которые были предложены при планировании исследования.

Библиографический список:

1. Пинская, М. А. Выравнивание условий при анализе достижений школ: контекстуализация результатов / М. А. Пинская, Н. Крутий, С. Г. Косарецкий и др. – Текст : непосредственный // Выравнивание шансов детей на качественное образование : сборник материалов. – Москва : НИУ ВШЭ, 2012. – С. 37–48.
2. Вальдман, И. А. Модель использования результатов мониторинговых исследований для повышения качества обучения и обеспечения эффективного управления образовательными системами / И. А. Вальдман. – Текст : непосредственный // Управление образованием: теория и практика. – 2015. – № 1 (17). – С. 116–138.
3. Пинская, М. А. Школы, эффективно работающие в сложных социальных контекстах / М. А. Пинская, С. Г. Косарецкий, И. Д. Фрумин. – Текст : непосредственный // Вопросы образования. – 2011. – № 4. – С. 148–177.
4. Ястребов, Г. А. Проблема контекстуализации образовательных результатов: школы, социальный состав учащихся и уровень депривации территорий / Г. А. Ястребов, А. Р. Бессуднов. – Текст : непосредственный // Вопросы образования. – 2013. – № 4. – С. 188–246.
5. Модели поддержки общеобразовательных организаций с низкими результатами общего образования и общеобразовательных организаций, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях : метод. рекомендации / авторы: М. И. Солодкова, Е. А. Тюрина и др. ; под ред. Е. А. Коузовой, В. Н. Кеспикиова. – Текст : электронный // ipk74.ru : сайт ГБУ ДПО ЧИППКРО. – URL: <http://ipk74.ru/upload/iblock/e69/e69252e9bcc3dbffe9e37e489eff44b.pdf> (дата обращения: 06.12.2019).
6. Эффективные практики поддержки школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях : сборник материалов / В. Н. Кеспикиов, Е. А. Коузова, Е. А. Тюрина и др. – Текст : электронный // ipk74.ru : сайт ГБУ ДПО ЧИППКРО. – URL: <https://ipk74.ru/upload/iblock/262/26248de92349c2b185173f30319a1aa8.pdf> (дата обращения: 06.12.2019).
7. Созонтова, О. В. Региональная модель методической поддержки школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях / О. В. Созонтова. – Текст : непосредственный // Региональное образование: современные тенденции. – 2018. – № 1 (34). – С. 12–16.
8. Миронова, С. Б. Поддержка школ с низкими образовательными результатами и школ, находящихся в сложных социальных условиях: региональный опыт / С. Б. Миронова. – Текст : непосредственный // Вестник Саратовского областного института развития образования. – 2017. – № 3 (11). – С. 84–87.
9. Поцукова, Т. А. Повышение качества образования в школах со стабильно низкими результатами / Т. А. Поцукова. – Текст : непосредственный // Сибирский учитель. – 2017. – № 5 (114). – С. 26–35.
10. Коровина, О. Ю. Модель (программа) поддержки школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях / О. Ю. Коровина, Л. Ю. Козырева. – Текст : непосредственный // Источник. – 2017. – № 4. – С. 5–8.
11. Ахметшина, Г. Х. Региональный опыт реализации мероприятий государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» по повышению качества образования в школах с низкими результатами и в школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, путем реализации региональных проектов и распространения их результатов / Г. Х. Ахметшина. – Текст : непосредственный // Образование: опыт, проблемы и перспективы развития : сборник итоговых материалов Всероссийской научно-практической конф. / под общ. ред. Л. Н. Нугумановой. – 2018. – С. 145–151.
12. Ильясов, Д. Ф. Идентификация общеобразовательных организаций, осуществляющих деятельность в неблагоприятных социальных условиях / Д. Ф. Ильясов, В. Н. Кеспикиов, М. И. Солодкова и др. – Текст : непосредственный

ный // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 3 (122). – С. 22–28.

13. Зуева, М. Л. Идентификация школ с низкими образовательными результатами: опыт ярославской области / М. Л. Зуева, В. Ю. Горшков. – Текст : непосредственный // Непрерывное педагогическое образование в контексте инновационных проектов общественного развития : сборник материалов VI Междунар. научно-практич. конф. / под общ. ред. С. Ю. Новоселовой. – 2017. – С. 1769–1777.

14. Сергеев, А. А. Исследование школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях / А. А. Сергеев, С. О. Шиндряев. – Текст : непосредственный // Студенческий электронный журнал СтРИЖ. – 2018. – № 1 (18). – С. 35–40.

15. Диагностика причин низких результатов образовательной деятельности школ. – Нижний Новгород, 2019. – 147 с. – Текст : непосредственный.

16. Мамчур, Ю. Ю. Управление развитием школы в сложных социальных условиях и с низкими образовательными результатами: от теории к практике / Ю. Ю. Мамчур. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 3 (70). – С. 178–180.

17. Курносова, С. А. Особенности управления проектированием программ повышения качества образования в школах с низкими результатами обучения / С. А. Курносова, Н. Н. Шевелёва, Э. Р. Баграмян. – Текст : непосредственный // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2017. – № 6. – С. 19–23.

18. Денисович, Т. Е. Антикризисное управление школами в регионе: теоретическая модель и опыт внедрения / Т. Е. Денисович, О. С. Кольцова, Е. В. Зазыкина. – Текст : непосредственный // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2017. – № 5. – С. 26–38.

19. Ильясков, Д. Ф. Образовательный технопарк как организационно-педагогический механизм поддержки школ с низкими результатами обучения / Д. Ф. Ильясков, В. Н. Кеспииков, М. И. Солодкова и др. – Текст : непосредственный // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 6 (119). – С. 99–104.

20. Курносова, С. А. Возможности сетевого взаимодействия в решении задач укрепления кадрового потенциала школ с низкими резуль-

татами обучения / С. А. Курносова, Н. Н. Шевелёва. – Текст : непосредственный // Сборник материалов Всероссийской конференции по анализу хода внедрения национальной системы учительского роста / под общ. ред. С. Ю. Новоселовой. – Москва, 2017. – С. 199–205.

21. Баграмян, Э. Р. Рефлексивные аспекты оценки результативности программы управления школой с низкими результатами обучения / Э. Р. Баграмян, С. А. Курносова. – Текст : непосредственный // Непрерывное педагогическое образование в контексте инновационных проектов общественного развития : сборник материалов VI Международной научно-практической конференции / под общ. ред. С. Ю. Новоселовой. – 2017. – С. 1750–1755.

22. Ильясков, Д. Ф. Проектирование модельных программ поддержки школ с низкими результатами обучения, реализующих общеобразовательные программы в очно-заочной форме / Д. Ф. Ильясков, В. Н. Кеспииков, М. И. Солодкова и др. – Текст : непосредственный // Современные наукоемкие технологии. – 2018. – № 2. – С. 142–148.

23. Ильясков, Д. Ф. Разработка адресных программ поддержки школ, демонстрирующих низкие образовательные результаты и находящихся в неблагоприятных социальных условиях / Д. Ф. Ильясков, В. Н. Кеспииков, М. И. Солодкова и др. – Текст : непосредственный // European Social Science Journal. – 2017. – № 10. – С. 238–246.

24. Саенко, Н. Н. Реализация стратегии командообразования в школе, работающей в сложных социальных условиях / Н. Н. Саенко, И. В. Кузьменко, Л. П. Малыгина. – Текст : непосредственный // Сибирский учитель. – 2018. – № 5 (120). – С. 67–74.

25. Ленская, И. Ю. Преимущества использования командного менеджмента и особенности применения тимбилдинга в процессе стабилизации персонала современных организаций / И. Ю. Ленская. – Текст : электронный // Научное ведение. – 2017. – № 1. – Т. 9. – URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/47EVN117.pdf> (дата обращения: 25.03.2019).

26. Муругова, Е. Г. Командная работа как фактор развития социального капитала образовательной организации / Е. Г. Муругова. – Текст : непосредственный // Инновации в образовании. – 2013. – № 9. – С. 37–47.

27. Фиофанова, О. А. Стажировки, проектные сессии, кейсы-интеракториумы: новые модели повышения квалификации педагогов и руководителей образовательных организаций / О. А. Фиофанова. – Текст : непосредственный // Тенденции развития образования: что такое эффективная школа и эффективный детский сад? : матер. XI Междунар. науч.-практ. конф. – Москва : Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Московская высшая школа социальных и экономических наук. – 2014. – С. 148–158.

28. Вайндорф-Сысоева, М. Е. Цифровизация системы непрерывного повышения квалификации преподавателей иностранного языка (на примере института водного транспорта) / М. Е. Вайндорф-Сысоева, Н. А. Кузнецова, Р. В. Дражан. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2018. – № 4. – С. 70–82.

29. Муниципальные модели организации превентивной и адресной поддержки школам с низкими результатами обучения и школам, функционирующим в неблагоприятных социальных условиях : практическое пособие для руководителей муниципальных органов управления образованием, педагогических и руководящих работников образовательных организаций, специалистов учреждений дополнительного профессионального образования / Д. Ф. Ильясов, М. И. Солодкова, А. В. Коптелов, А. А. Севрюкова и др. – Челябинск : ЧИППКРО, 2019. – 108 с. – Текст : электронный // ipk74.ru : сайт ГБУ ДПО ЧИППКРО. – URL: <https://ipk74.ru/upload/iblock/982/982b5cf157ab5e98c06eaa5e841ad832.pdf> (дата обращения: 06.12.2019).

References:

1. Pinskaya M. A., Krutii N., Kosaretsky S.G. et al. *Equalization of conditions in the analysis of the school achievements: results contextualization* [Vyравnivanie uslovij pri analize dostizhenij shkol: kontekstualizaciya rezul'tatov], Equalization of children's chances for quality education: collection of materials, Moscow: National Research University Higher School of Economics, 2012, pp. 37–48.

2. Waldman I. A. *The model of using the results of the monitoring researches to improve the quality of education and to provide the effective manage-*

ment of the educational systems [Model' ispol'zovaniya rezul'tatov monitoringovyh issledovaniy dlya povysheniya kachestva obucheniya i obespecheniya effektivnogo upravleniya obrazovatel'nymi sistemami], Education management: theory and practice, 2015, No. 1 (17), pp. 116–138.

3. Pinskaya M. A., Pinskaya S. G., Frumin I. D. *Schools effectively operating in adverse social conditions* [Shkoly, effektivno robotayushchie v slozhnyh social'nyh kontekstah], Educational issues, 2011, No. 4, pp. 148–177.

4. Yastrebov G. A., Bessudnov A. R. *Problem of contextualization of the educational results: schools, social structure of pupils and the level of territory deprivation* [Problema kontekstualizacii obrazovatel'nyh rezul'tatov: shkoly, social'nyj sostav uchashchihsya i uroven' deprivacii territorij], Educational issues, 2013, No. 4, pp. 188–246.

5. *Models of support of general education organizations with low results of general education and with adverse social conditions: Methodological guidelines* [Modeli podderzhki obshcheobrazovatel'nyh organizacij s nizkimi rezul'tatami obshchego obrazovaniya i obshcheobrazovatel'nyh organizacij, funkcioniruyushchih v neblagopriyatnyh social'nyh usloviyah: metod. rekomendacii], Chelyabinsk: CIRIPSE, 2016. Available at: <http://ipk74.ru/upload/iblock/e69/e69252e9bcca3dbffe9e37e489eff44b.pdf> (accessed date: 12/06/2019).

6. *Effective practices for supporting schools with low learning results and with adverse social conditions: collection of materials* [Effektivnye praktiki podderzhki shkol s nizkimi rezul'tatami obucheniya i shkol, funkcioniruyushchih v neblagopriyatnyh social'nyh usloviyah: sbornik materialov], Chelyabinsk: CIRIPSE, 2017. Available at: <https://ipk74.ru/upload/iblock/262/26248de92349c2b185173f30319a1aa8.pdf> (accessed date: 12/06/2019).

7. Sozontova O. V. *Regional model of the methodological support of the schools with the low results of education and with adverse social conditions* [Regional'naya model' metodicheskoy podderzhki shkol s nizkimi rezul'tatami obucheniya i shkol, funkcioniruyushchih v neblagopriyatnyh social'nyh usloviyah], Regional education: current trends, 2018, No. 1 (34), pp. 12–16.

8. Mironova S. B. *Support of schools with low educational results and with adverse social conditions* [Podderzhka shkol s nizkimi obrazovatel'ny-

mi rezultatami i shkol, nahodyashchihsva v slozhnyh social'nyh usloviyah: regional'nyj opyt], Bulletin of Saratov regional institute of education development, 2017, No. 3 (11), pp. 84–87.

9. Potsukova T. A. *Increase of the education quality in schools with stably low results* [Povyshenie kachestva obrazovaniya v shkolah so stabil'no nizkimi rezultatami], Siberian teacher, 2017, No. 5 (114), pp. 26–35.

10. Korovina O. Yu., Kozyreva L. Yu. *Model (program) of support of schools with low results of education and with adverse social conditions* [Model' (programma) podderzhki shkol s nizkimi rezultatami obucheniya i shkol, funkcioniruyushchih v neblagopriyatnyh social'nyh usloviyah], 2017, No. 4, pp. 5–8.

11. Akhmetshina G. H. *Regional experience of implementation of the state program of the Russian Federation "Education development" on improvement of the education quality in the schools with low results and with adverse social conditions by realization of the regional projects and distribution of their results* [Regional'nyj opyt realizacii meropriyatij gosudarstvennoj programmy Rossijskoj Federacii "Razvitie obrazovaniya" po povysheniyu kachestva obrazovaniya v shkolah s nizkimi rezultatami i v shkolah, funkcioniruyushchih v neblagopriyatnyh social'nyh usloviyah, putem realizacii regional'nyh projektov i rasprostraneniya ih rezultatov], Education: experience, problems and prospects of development. Russian scientific and practical conference, 2018, pp. 145–151.

12. Ilyasov D. F., Kespikov V. N., Solodkova M. I. et al. *Identification of the general educational organizations operating in adverse social conditions* [Identifikaciya obshcheobrazovatel'nyh organizacij, osushchestvlyayushchih deyatel'nost' v neblagopriyatnyh social'nyh usloviyah], Kazan pedagogical journal, 2017, No. 3 (122), pp. 22–28.

13. Zueva M. L., Gorshkov V. Yu. *Identification of the schools with low educational results: Yaroslavl region experience* [Identifikaciya shkol s nizkimi obrazovatel'nymi rezultatami: opyt yaroslavskoj oblasti], Continuing teacher education in the context of innovative projects of social development: Proceedings of the VI International Scientific and Practical Conference, 2017, pp. 1769–1777.

14. Sergeev A. A., Shindriayev S. O. *Investigation of the schools with the low results of education*

and with adverse social conditions [Issledovanie shkol s nizkimi rezultatami obucheniya i shkol, funkcioniruyushchih v neblagopriyatnyh social'nyh usloviyah], Student electronic journal – peer-reviewed web-based publication, 2018, No. 1 (18), pp. 35–40.

15. *Diagnostics of reasons for low educational performance of schools* [Diagnostika prichin nizkih rezultatov obrazovatel'noj deyatel'nosti shkol], Nizhny Novgorod, 2019. 147 p.

16. Mamchur Yu. *Management of school development in adverse social conditions and with low educational results: from theory to practice* [Upravlenie razvitiem shkoly v slozhnyh social'nyh usloviyah i s nizkimi obrazovatel'nymi rezultatami: ot teorii k praktike], 2018, No. 3 (70), pp. 178–180.

17. Kurnosova S. A., Sheveleva N. N., Bagramyan E. R. *Peculiarities of the design management of the programs of the education quality improvement in the schools with low results of education* [Osobennosti upravleniya proektirovaniem programm povysheniya kachestva obrazovaniya v shkolah s nizkimi rezultatami obucheniya], Municipal formation: innovations and experiment, 2017, No. 6, pp. 19–23.

18. Denisovich T. E., Koltsova O. S., Zazykina E. V. *Anti-crisis management of the schools in the region: theoretical model and implementation experience* [Antikrizisnoe upravlenie shkolami v regione: teoreticheskaya model' i opyt vnedreniya], Innovative projects and programs in education, 2017, No. 5, pp. 26–38.

19. Ilyasov D. F., Kespikov V. N., Solodkova M. I. et al. *Educational technopark as an organizational and pedagogical mechanism for the support of the schools with low results of education* [Obrazovatel'nyj tekhnopark kak organizacionno-pedagogicheskij mekhanizm podderzhki shkol s nizkimi rezultatami obucheniya], Kazan pedagogical journal, 2016, No. 6 (119), pp. 99–104.

20. Kurnosova S. A., Sheveleva N. N. *Possibilities of the network interaction in the solution of the problems of the personnel potential strengthening of the schools with the low results of education* [Vozmozhnosti setevogo vzaimodejstviya v reshenii zadach ukrepleniya kadrovogo potenciala shkol s nizkimi rezultatami obucheniya], Proceedings of Russian conference on the analysis of the implementation progress of the national system of teacher growth, Moscow, 2017, pp. 199–205.

21. Baghramyanyan E. R., Kurnosova S. A. *Reflexive aspects of the performance evaluation of the school management program with low results of education* [Refleksivnye aspekty ocenki rezul'tativnosti programmy upravleniya shkoloj s nizkimi rezul'tatami obucheniya], Continuing teacher education in the context of innovative projects of social development: Proceedings of the VI International Scientific and Practical Conference, 2017, pp. 1750–1755.
22. Ilyasov D. F., Kespikov V. N., Solodkova M. I., Danelchenko T. A., Lariushkin S. A. *Design of the model programs for the support of the schools with the low results of education realizing the general education programs in the part-time form* [Razrabotka adresnyh programm podderzhki shkol, demonstriruyushchih nizkie obrazovatel'nye rezul'taty i nahodyashchihsya v neblagopriyatnyh social'nyh usloviyah], Modern science-intensive technologies, 2018, No. 2, pp. 142–148.
23. Ilyasov D. F., Kespikov V. N., Solodkova M. I., Danelchenko T. A. *Development of targeted programmes to support schools with low educational results and with adverse social conditions* [Razrabotka adresnyh programm podderzhki shkol, demonstriruyushchih nizkie obrazovatel'nye rezul'taty i nahodyashchihsya v neblagopriyatnyh social'nyh usloviyah], European Social Science Journal, 2017, No. 10, pp. 238–246.
24. Saenok N. N., Kuzmenko I. V., Malygina L. P. *Implementation of the teambuilding strategy in a school with adverse social conditions* [Realizatsiya strategii komandobrazovaniya v shkole, rabotayushchej v slozhnyh social'nyh usloviyah], Siberian teacher, 2018, No. 5 (120), pp. 67–74.
25. Lenskaya I. Yu. *Advantages of the command management use and features of the teambuilding application in the process of the modern organizations personnel stabilization* [Preimushchestva ispol'zovaniya komandnogo menedzhmenta i osobennosti primeneniya timbilinga v processe stabilizatsii personala sovremennyh organizatsij], 2017, No. 1, Vol. 9. Available at: <http://naukovedenie.ru/PDF/47EVN117.pdf> (accessed date: 03/25/2018).
26. Murugova E. G. *Teamwork as a factor of the educational organization social capital development* [Komandnaya rabota kak faktor razvitiya social'nogo kapitala obrazovatel'noj organizatsii], Innovations in education, 2013, No. 9, pp. 37–47.
27. Fiofanova O. A. *Internships, project sessions, case studies: new models of professional development of teachers and heads of educational organizations* [Stazhirovki, proektnye sessii, kejsy-interaktoriумы: novye modeli povysheniya kvalifikatsii pedagogov i rukovoditelej obrazovatel'nyh organizatsij], Trends in the development of education: what is an effective school and effective kindergarten? Proceedings of the XI International Scientific and Practical Conference, Moscow: Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow Higher School of Social and Economic Sciences, 2014, pp. 148–158.
28. Vayndorf-Sysoeva M. E., Kuznetsova N. A., Drazhan R. V. *Digitalization of the continuous foreign language teacher training system (based on the example of the water transport institute)* [Cifrovizatsiya sistemy nepreryvnogo povysheniya kvalifikatsii prepodavatelej inostrannogo yazyka (na primere instituta vodnogo transporta)], Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Pedagogics, 2018, No. 4, pp. 70–82.
29. Ilyasov D. F., Solodkova M. I., Koptelov A. V., Sevryukova A. A. et al. *Municipal models of preventive and targeted support to schools with low educational results and with adverse social conditions: practical manual for heads of municipal education authorities, teachers and managers of educational organizations, specialists of institutions of additional professional education* [Municipal'nye modeli organizatsii preventivnoj i adresnoj podderzhki shkolam s nizkimi rezul'tatami obucheniya i shkolam, funkcioniruyushchim v neblagopriyatnyh social'nyh usloviyah: prakticheskoe posobie dlya rukovoditelej municipal'nyh organov upravleniya obrazovaniem, pedagogicheskikh i rukovodyashchih rabotnikov obrazovatel'nyh organizatsij, specialistov uchrezhdenij dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya], Chelyabinsk: CIRIPSE, 2019, 108 p. Available at: <https://ipk74.ru/upload/iblock/982/982b5cf157ab5e98c06eaa5e841ad832.pdf> (accessed date: 12/06/2019).

Сведения об авторах

МАНСУРОВА Светлана Ефимовна, доктор философских наук, доцент, ведущий эксперт Московского центра развития кадрового потенциала образования, г. Москва.

РАСТАШАНСКАЯ Татьяна Владимировна, кандидат педагогических наук, заместитель директора Московского центра развития кадрового потенциала образования, г. Москва.

ТАБАРОВСКАЯ Ксения Андреевна, кандидат исторических наук, начальник отдела разработки и сопровождения дополнительных профессиональных программ Московского центра развития кадрового потенциала образования, г. Москва.

ВОЛОБУЕВА Татьяна Борисовна, кандидат педагогических наук, доктор философии, доцент, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, проректор по научно-педагогической работе Донецкого республиканского института дополнительного педагогического образования, Украина, г. Донецк.

ПЛОТНИКОВА Анна Леонидовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии ГАУ ДПО самарской области «Самарский областной институт повышения квалификации и переподготовки работников образования», г. Самара.

КОРОБЕЙНИКОВА Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, начальник отдела учебной, методической, информационно-аналитической деятельности ГАУ культуры Свердловской области «Региональный ресурсный центр в сфере культуры и художественного образования», г. Екатеринбург.

ЯКОВЛЕВА Галина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, почетный работник общего образования Российской Федерации, ветеран труда, заведующий кафедрой развития дошкольного образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

СВАТАЛОВА Тамара Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры развития дошкольного образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

КИЙКОВА Надежда Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой специального (коррекционного) образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

КОНЕВА Оксана Борисовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры специального (коррекционного) образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

УВАРОВА Ольга Николаевна, старший преподаватель кафедры специального (коррекционного) образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

БОЯРИНОВ Дмитрий Анатольевич, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры аналитических и цифровых технологий ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет», г. Смоленск.

ВАНДАНОВА Эльвира Леонидовна, кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва.

КОЛИКОВА Елена Георгиевна, старший преподаватель кафедры естественно-математических дисциплин ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

ШИБКОВА Дарья Захаровна, доктор биологических наук, профессор, главный научный сотрудник научно-исследовательского центра спортивной науки ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет)», г. Челябинск.

КРАСНИЦКАЯ Елена Сергеевна, преподаватель кафедры педагогики и психологии ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

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.

КОПТЕЛОВ Алексей Викторович, кандидат педагогических наук, доцент, почетный работник общего образования РФ, заведующий кафедрой управления, экономики и права ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

МАШУКОВ Александр Васильевич, заведующий учебно-методическим центром проектирования инноваций ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

ОБОСКАЛОВ Александр Георгиевич, кандидат педагогических наук, доцент, отличник просвещения РФ, проректор по организационно-методической работе ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

СОЛОДКОВА Марина Ивановна, Отличник народного просвещения, первый проректор ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

Information about authors

MANSUROVA Svetlana Yefimovna, Doctor of Philosophy, Docent, Leading expert of Moscow Centre of Human Resources Development in Education, Moscow.

RASTASHANSKAYA Tatiana Vladimirovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Deputy Director of Moscow Centre of Human Resources Development in Education, Moscow.

TABAROVSKAYA Ksenia Andreyevna, Candidate of Historical Sciences, Head of the Department for Development and Support of Additional Professional Programs of Moscow Centre for Human Resource Development of Education, Moscow.

VOLOBUYEVA Tatyana Borisovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Doctor of Philosophy, Docent, Corresponding Member of the International Academy of Pedagogical Education, Vice-Rector of Scientific and Pedagogical Work of Donetsk Regional Institute of Postgraduate Teacher Education, Ukraine, Donetsk.

PLOTNIKOVA Anna Leonidovna, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Samara Regional Institute for Advanced Training and Retraining of Educators, Samara.

KOROBAYNIKOVA Elena Yurievna, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of Educational, Methodical, Informational and Analytical Activity Department of Regional Resource Center in the Sphere of Culture and Art Education, Yekaterinburg.

YAKOVLEVA Galina Vladimirovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Honorary Worker of General Education of the Russian Federation, Veteran of Labor, Head of the Department of Development of Preschool Education of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

SVATALOVA Tamara Alexandrovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor of the Department of Development of Preschool Education of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

KIYKOVA Nadezhda Yurievna, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Head of the Department of Special (Remedial) Education of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

KONEVA Oksana Borisovna, Candidate of Psychological Sciences, Docent, Department of Special (Remedial) Education of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

UVAROVA Olga Nikolaevna, Senior Lecturer of the Department of Special (Remedial) Education of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

BOYARINOV Dmitry Anatolievich, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor of the Department of Analytical and Digital Technologies of Smolensk State University, Smolensk.

VANDANOVA Elvira Leonidovna, Candidate of Psychological Sciences, Docent, Leading Researcher of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation, Moscow.

KOLIKOVA Elena Georgievna, Senior Lecturer of the Department of Mathematical Disciplines of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

SHIBKOVA Daria Zakharovna, Doctor of Biological Sciences, Professor, Chief Researcher of the Research Center for Sports Science of South Ural State University (National Research University), Chelyabinsk.

KRASNITSKAYA Elena Sergeevna, Lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

IL'INA Anna Vladimirovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Head of the Centre for Educational, Methodical and Scientific Education Support of Children with Special Educational Needs of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

KOPTELOV Alexey Viktorovich, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Honorary Worker of General Education of the Russian Federation, Federal Expert, Head of the Department of Management, Economics and Law of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

MASHUKOV Aleksandr Vasilyevich, Head of the Educational and Methodical Center for Innovation Design of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

OBOSKALOV Alexander Georgiyevich, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Honours of Education of the Russian Federation, Vice-Rector of Organizational and Methodological Work of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

SOLODKOVA Marina Ivanovna, Honours of Public Education, First Vice-Rector of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

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

В журнале обсуждаются актуальные **проблемы функционирования системы повышения квалификации кадров**, а также вопросы современной системы образования.

Журнал публикует статьи, отражающие результаты теоретико-прикладных исследований по вопросам функционирования системы повышения квалификации кадров, отбора содержания повышения квалификации кадров, оценивания профессиональной компетентности кадров в системах аттестации, повышения квалификации и профессиональной деятельности, управленческого содействия кадрам в развитии их готовности к осуществлению профессиональной деятельности, совершенствования профессиональной квалификации кадров, взаимосвязи общего, профессионального и дополнительного профессионального образования, модернизации содержания, форм и методов повышения квалификации кадров, управления качеством подготовки слушателей в системе дополнительного профессионального образования.

Авторами статей являются специалисты общеобразовательных учреждений и учреждений дополнительного профессионального образования, научно-педагогические работники высших учебных заведений различных субъектов Российской Федерации и ближнего зарубежья. Журнал включает в себя четыре раздела:

- Научные сообщения.
- Гипотезы, дискуссии, размышления.
- Исследования молодых ученых.
- Современная школа.

Предельные формулировки тем паспорта публикации журнала идентичны областям научных специальностей: 13.00.01 и 13.00.08, утвержденных Приказом Минобрнауки России от 25.02.2009 № 59 (ред. от 14.12.2015):

- Концепции образования (непрерывное образование; образование взрослых) (13.00.01).
- Практическая педагогика (обобщение передового педагогического опыта; системные изменения профессионально-педагогической деятельности учителя, в том числе ее сущности, структуры, функций) (13.00.01).
- Внутрифирменная подготовка рабочих; дополнительное профессиональное образование (13.00.08).
- Переподготовка и повышение квалификации работников и специалистов (13.00.08).
- Непрерывное профессиональное образование (13.00.08).
- Профессиональное образование через всю жизнь (13.00.08).

Редакционная коллегия журнала состоит из специалистов в данной области (доктора и кандидаты наук, обладатели званий «Отличник народного просвещения», «Заслуженный учитель РФ»).

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

Журнал зарегистрирован в Международном регистрационном каталоге в Париже, где ему присвоен номер (ISSN 2076-8907).

Имеется свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-71707 от 23 ноября 2017 г.

Журнал включен в **Российский индекс научного цитирования (РИНЦ)**.

Экземпляры журнала рассылаются авторам, а также в крупнейшие библиотеки страны, являясь, таким образом, доступными для широкой аудитории. Электронная версия журнала размещается на сайте института (<http://www.ipk74.ru/> раздел «Научный журнал»).

Публикация статьи в научно-теоретическом журнале «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» **бесплатна**, все материалы проходят научную экспертизу перед допуском к публикации.

Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция просит предъявлять ей готовые материалы в электронном виде (высланном на адрес редакции по электронной почте ipk_journal@mail.ru).

Требования к принимаемой статье

Текст высылается отдельным файлом с названием по следующей структуре:

Фамилия И. О. автора, «название статьи», город (doc).

Технические требования по оформлению научной статьи

– Набор в текстовом редакторе Microsoft Word 2003 сохраняется в формате с разрешением *.doc (по умолчанию) и отправляется на адрес редакции по электронной почте ipk_journal@mail.ru.

– Гарнитура – Times New Roman, кегль – 14 пт.

– Формат – А4 (210×297 мм), поля: 20 мм – сверху, 25 мм – снизу, слева и справа.

– Выравнивание текста осуществляется по ширине.

– Новый абзац начинается с красной строки с отступом 0,5 см.

– Объем не менее 8 страниц через одинарный интервал и не более 15 страниц (в данный объем не входят аннотация, ключевые слова и список используемой литературы).

– Выделение какой-либо мысли автора из основного текста статьи возможно только курсивом, дополнительное выделение полужирным шрифтом не допускается.

– Сокращения слов не допускаются, кроме общепринятых, аббревиатуры включаются в текст лишь после их первого упоминания с полной расшифровкой (например, Трудовой кодекс Российской Федерации – ТК РФ).

– Материалы, отправляемые по электронной почте, следует предоставлять в формате MS Word (с расширением doc, rtf). Если размер файла превышает 50 Кбайт, следует сжать его программой-архиватором (ZIP, RAR).

Иллюстративный материал может быть представлен рисунками, фотографиями, картами, нотами, графиками, чертежами, схемами, диаграммами и другим подобным материалом.

Иллюстрации, используемые в статье, размещают под текстом, в котором впервые дана ссылка на них, или на следующей странице, а при необходимости – в приложении к статье.

Иллюстрации нумеруют арабскими цифрами сквозной нумерацией или в пределах главы (раздела).

На все иллюстрации должны быть приведены ссылки в тексте статьи. При ссылке следует писать слово «рисунок» с указанием его номера.

Иллюстративный материал оформляют в соответствии с требованиями ГОСТ 2.105-95.

Таблицы, используемые в статье, размещают под текстом, в котором впервые дана ссылка на них, или на следующей странице, а при необходимости – в приложении к статье.

Таблицы нумеруют арабскими цифрами сквозной нумерацией или в пределах главы (раздела).

На все таблицы должны быть приведены ссылки в тексте статьи. При ссылке следует писать слово «таблица» с указанием ее номера.

Перечень таблиц указывают в списке иллюстративного материала. Таблицы оформляют в соответствии с требованиями ГОСТ 2.105-95.

При оформлении формул в качестве символов следует применять обозначения, установленные соответствующими национальными стандартами.

Пояснения символов должны быть приведены в тексте или непосредственно под формулой.

Формулы в тексте статьи следует нумеровать арабскими цифрами сквозной нумерацией или в пределах главы (раздела).

Номер заключают в круглые скобки и записывают на уровне формулы справа. Формулы оформляют в соответствии с требованиями ГОСТ 2.105-95.

Структурность научной статьи

Сначала указывается **УДК** (унифицированный десятичный классификатор). После отступа в 2 интервала ниже УДК следует **название статьи**, которое должно состоять не более чем **из 8 (восьми) слов**, еще один интервал ниже – место для ввода **инициалов и фамилии автора**, а также **личного номера ORCID (Open Researcher and Contributor ID – открытый идентификатор исследователя)**. После указания номера ORCID следует разместить данные почтового электронного адреса.

Далее дублируется английский вариант названия статьи и имя, отчество и фамилия автора. Затем следуют **аннотация** и **ключевые слова** на русском и английском языках. Далее по блокам выделяются такие части исследования, как: введение, обзор литературы, материалы и методы, результаты и их описание, обсуждение, заключение, благодарности (необязательно). В окончании статьи приводится **библиографический список**: вначале на русском языке, ниже – переведенный на английский язык. После библиографического списка допускаются приложения (необязательно).

Метаданные статьи:

1.1. УДК

1.2. Ф. И. О.

Ф. И. О. автора(ов) статьи на английском языке

1.3. ORCID автора(ов)

1.4. Электронный почтовый адрес автора(ов) статьи.

1.5. Название.

Название статьи на английском языке.

1.6. Аннотация.

Аннотация на английском языке.

1.7. Ключевые слова.

Ключевые слова на английском языке.

Текст статьи:

- 2.1. Введение.
 - 2.2. Обзор литературы.
 - 2.3. Методология (материалы и методы).
 - 2.4. Результаты и их описание.
 - 2.5. Обсуждение.
 - 2.6. Заключение.
 - 2.7. Благодарности (необязательно).
 - 2.8. Библиографический список.
- Библиографический список на английском языке.
-
- 3.1. Приложения (при необходимости).