



НАУЧНОЕ  
ОБЕСПЕЧЕНИЕ  
СИСТЕМЫ  
ПОВЫШЕНИЯ  
КВАЛИФИКАЦИИ  
КАДРОВ

**Научно-теоретический журнал  
3 (48) / 2021**

## СОДЕРЖАНИЕ

### Научные сообщения

- Ильясов Д. Ф.** Перспективные стратегии совершенствования психолого-педагогических знаний учителей, основанные на применении материалов художественных фильмов..... 5
- Борченко И. Д., Макашова В. Н.** Научная дискуссия как эффективный метод работы со взрослыми ..... 14
- Волобуева Т. Б.** Конвергентное повышение квалификации педагогических кадров ..... 24

### Гипотезы, дискуссии, размышления

- Эхаева Р. М.** Перспективные формы повышения педагогической культуры родителей обучающихся образовательных организаций ..... 34
- Семенова Г. В., Гусева Ю. Е.** Использование кейсов в повышении квалификации педагогов: субъектно-средовой подход ..... 44
- Фёдоров О. Д., Николенко О. И.** Внутрикorporативное обучение в системе непрерывного педагогического образования ..... 57
- Добровольская Н. Ю.** Модульно-пирамидальное обучение на примере повышения квалификации учителей информатики ..... 71
- Вандышева Л. В., Карпова Ю. В.** Методическое сопровождение профессионального становления молодых педагогов Самарской области..... 81

### Исследования молодых ученых

- Суркова Н. А.** Сущность, структура и типология профессиональной импровизации педагога дополнительного образования..... 95
- Шамаев А. М.** Использование ресурсов дополнительного профессионального образования для развития у сотрудников полиции ценностного отношения к социальному взаимодействию с населением ..... 108

### Современная школа

- Ящук Н. Р., Фёдоров О. Д.** Наставники молодых учителей в современной школе: штрихи к типологии ..... 118

- Сведения об авторах ..... 131

- Правила оформления статей** для публикации в научно-теоретическом журнале «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» ..... 134

- Форма Лицензионного соглашения с авторами** научно-теоретического журнала «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» ..... 147

### Главный редактор

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

### Зам. главного редактора

К. С. Буров, канд. пед. наук, доцент

### Редакционный совет:

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

### Редакционная коллегия:

И. Д. Борченко, канд. культурологии, доцент  
А. В. Кисляков, канд. пед. наук, доцент  
А. В. Коптелов, канд. пед. наук, доцент  
В. Н. Макашова, канд. пед. 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  
А. А. Севрюкова, канд. пед. наук, доцент  
Е. А. Селиванова, канд. психол. наук, доцент  
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 23.11.2017 выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)  
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 17.09.2021  
Дата выхода в свет: 30.09.2021

Формат 60×84 1/8. Усл. печ. л. 17,67  
Тираж 150 экз. Заказ № 64  
Информационная продукция журнала предназначена для детей старше 12 лет.

### 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**  
**3 (48) / 2021**

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. 3 (48) 2021

CONTENTS

*Scientific reports*

- Ilyasov D. F.** Prospective strategies for improving teachers' psycho-logical and pedagogical knowledge based on the use of feature film materials ..... 5
- Borchenko I. D., Makashova V. N.** Professional Scientific discussion as an effective method of work with adults ..... 14
- Volobueva T. B.** Convergent advanced training of educators ..... 24

*Hypotheses, discussion, reflection*

- Ekhaeva R. M.** Prospective forms of improving the pedagogical culture of students' parents in educational institutions ..... 34
- Semenova G. V., Guseva Yu. E.** Using cases in the professional development of teachers: the subject-medium approach ..... 44
- Fedorov O. D., Nikolenko O. I.** Internal corporate training in the system of continuous pedagogical education ..... 57
- Dobrovolskaya N. Yu.** Modular-pyramidal learning on the example of advanced training of computer science teacher ..... 71
- Vandysheva L. V., Karpova Yu. V.** Methodological support for professional development of young teachers of the Samara region ..... 81

*Young researchers*

- Surkova N. A.** The content, structure and typology of supplementary education teacher's professional improvisation ..... 95
- Shamaev A. M.** The use of additional professional education resources to develop police officers' value attitude towards social interaction with the public ..... 108

*Modern school*

- Yashchuk N. R., Fedorov O. D.** Mentors for young teachers in today's schools: touch of typology ..... 118

**Information about the authors** ..... 131

**Requirements to Text Format** for Publication in the Scientific and Theoretical Journal "Scientific Support of a System of Advanced Training" ..... 134

**License Agreement Form with the authors** in the Scientific and Theoretical Journal "Scientific Support of a System of Advanced Training" ..... 147

**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

E. V. Gnatyshina, Doctor of Pedagogical Sciences, Docent

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

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

F. Petit, Doctor of Sociological

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

N. E. Skripova, Doctor of Pedagogical Sciences, Docent

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

of Philosophical Sciences, Professor, Corresponding Member

of the Russian Academy of Education

**Editorial team:**

I. D. Borchenko, Candidate of Culturology, Docent

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

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

V. N. Makashova, Candidate of Pedagogical 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

A. A. Sevrukova, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent

E. A. Selivanova, Candidate of Psychological Sciences, Docent

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](mailto:ipk_journal@mail.ru)

**Certificate of registration of the media**

SP № FS 77-71707 (11/23/2017) issued by the Federal Service

for Supervision in the Sphere of Communications, Information

Technologies and Mass Communications (Roskomnadzor).

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: 09/17/2021

Release date: 09/30/2021

Format 60×84 1/8. Conventional printed sheet 17,67

Circulation 150 copies. Order No. 64

The information products of the journal are intended for children

over 12 years old.

**Founder:**

"The Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement

of Professional Skill of Educators"

454091, Chelyabinsk, Krasnoarmeyskaya st, 88

## Научные сообщения

УДК 37.015.3+378.091.398

### Перспективные стратегии совершенствования психолого-педагогических знаний учителей, основанные на применении материалов художественных фильмов

Д. Ф. Ильясов

<https://orcid.org/0000-0003-0905-7081>

dinaf\_chel@mail.ru

### Prospective strategies for improving teachers' psycho-logical and pedagogical knowledge based on the use of feature film materials

D. F. Ilyasov

#### Аннотация

**Проблема исследования и обоснование ее актуальности.** Актуальность статьи связывается с поиском эффективных инструментов повышения качества общего образования и развития профессионализма учителей общеобразовательных организаций. Предлагается сосредоточиться на развитии их психолого-педагогических знаний, в частности, с использованием возможностей дополнительного профессионального образования. Вывод поддерживается наличием противоречия между потребностью учителей в развитии психолого-педагогических знаний и их недостаточной мотивационной готовностью к этой деятельности. Поднимается вопрос о применении в дополнительном профессиональном образовании новых педагогических стратегий и средств, нацеленных на преодоление указанного противоречия. **Целью исследования** в соответствии с этим является уточнение стратегий, отвечающих следующим требованиям: 1) опора на мотивационно-ценностные основания учителей; 2) наличие элементов, обладающим заметным эмоциональным потенциалом; 3) доступность для широкого применения. **Методология**

**(материалы и методы).** В основании работы лежит идея Л. С. Выготского о единстве процессов аффективного и интеллектуального развития. Автор полагает, что совершенствование аффективной области сознания учителей с использованием материалов художественных фильмов может служить средством развития их ключевых профессиональных компетенций. **Результаты.** В результате обзора научных исследований делается вывод о значительных перспективных возможностях кино для решения различных образовательных проблем, в том числе совершенствования научных психолого-педагогических знаний учителей общеобразовательных организаций. Предлагается педагогическая стратегия, основанная на применении проективных функций художественных фильмов в дополнительном профессиональном образовании учителей общеобразовательных организаций. Содержательную основу стратегии предложено рассматривать с точки зрения принципов, повышающих результативность применения материалов художественных фильмов в работе с учителями, осваивающими дополнительные профессиональные программы в системе курсовой подготовки и переподготовки.

Научная новизна исследования состоит в обогащении андрагогической науки перспективными стратегиями совершенствования психолого-педагогических знаний учителей. Описываются принципы, лежащие в основе стратегии: голографичности, коллективной интерпретации, эстетичности, критичности, психологической экологичности, умственного воспитания, сохранения энергии. Практическая значимость предложенного авторского подхода заключается в возможности применения предложенных принципов при обучении учителей в организациях дополнительного профессионального образования и центрах непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников.

#### Abstract

**The research problem and the rationale for its relevance.** The relevance of this article is associated with the search for effective tools to improve the quality of general education and development of professionalism of teachers of general educational organizations. For this purpose it is proposed to pay special attention to the development of their psychological and pedagogical knowledge, in particular, in the system of additional professional education. The contradiction between the need of teachers in the development of psychological and pedagogical knowledge and their insufficient motivational readiness for this activity is revealed. The question of applying new pedagogical strategies and means aimed at overcoming this contradiction in additional professional education is raised. **The goal of the research** is to specify strategies that meet the following requirements: 1) reliance on the motivational and value foundations of teachers; 2) availability of elements with noticeable emotional potential; 3) accessibility for wide application. **Methodology.** Vygotsky's idea of the unity of processes of affective and intellectual development is the basis of this work. The author believes that the improvement of the affective area of teachers' consciousness using the materials of feature films can serve as a means of developing their key professional competencies.

**Results.** As a result of the review of scientific research the conclusion is made about the significant projective possibilities of cinema for solving various educational problems, including the improvement of scientific psychological and pedagogical knowledge of teachers of general educa-

tional organizations. Pedagogical strategy based on the application of projective functions of feature films in the system of additional professional education is proposed. At the basis of this kind of strategy is proposed to consider the principles that increase the effectiveness of the use of materials of feature films in the work with teachers mastering additional professional programs in the system of training and retraining.

The scientific novelty of the study consists in the enrichment of andragogic science promising strategies to improve teachers' psychological and pedagogical knowledge. The principles underlying the strategies are described: holography, collective interpretation, aesthetics, criticality, psychological ecology, mental education, energy conservation. The practical significance of the proposed author's approach lies in the possibility of applying the proposed principles in the training of teachers in organizations of additional professional education and centers for continuous professional development of teachers.

**Ключевые слова:** дополнительное профессиональное образование, педагогические стратегии, материалы художественных фильмов, психолого-педагогические знания учителей, принципы образования взрослых, голографичность, психологическая экологичность, умственное воспитание, сохранение энергии.

**Keywords:** additional professional education, pedagogical strategies, feature film materials, psychological and pedagogical knowledge of teachers, principals of adult education, holography, psychological environmental, intellectual upbringing, energy conservation.

**Введение.** Современная педагогическая практика не мыслится без психологических знаний у учителей общеобразовательных организаций. Стремительно меняющиеся условия жизни требуют от педагогов эффективных методик работы, новых оригинальных решений, многозадачности и гибкости. Для продуктивности профессиональных действий учителю недостаточно уверенного владения методикой преподавания своего предмета, ему важно видеть скрытые мотивы поступков своих учеников, обнаруживать детерминанты успешности школьника. Более того, согласно профессиональному стандарту, учителю вменяется в обязанность применение психолого-педагогических

технологий, необходимых для адресной работы с учащимися, характеризующимися различными психосоциальными проявлениями. Речь идет о выстраивании педагогического взаимодействия со школьниками, находящимися в трудной жизненной ситуации, входящими в группу риска по девиантному поведению и пр. Эти и многие другие факторы являются основаниями для того, чтобы ответственно заявить о необходимости совершенствования психолого-педагогических знаний учителей. Наша позиция заключается в том, что понимание причин тех или иных поступков школьников, способность выстраивать адресные коммуникации с их родителями, умение работать в тесном сотрудничестве с коллегами являются предпосылками качественной и профессиональной деятельности учителей.

Вместе с тем авторский опыт в системе повышения квалификации педагогических кадров позволил выявить некоторые противоречивые тенденции. С одной стороны, учителя признают целесообразность обновления психолого-педагогических знаний в своей профессиональной деятельности, а с другой стороны, не имеют выраженной мотивации на непрерывное профессиональное развитие. Причин в данном случае множество, одной из которых является невысокое качество преподавания дисциплин психолого-педагогического цикла в высшем и дополнительном профессиональном образовании педагогов. Собственно поэтому преподавателям, осуществляющим профессиональную деятельность в сегменте дополнительного профессионального образования, важно применять новые и перспективные стратегии совершенствования психолого-педагогических знаний учителей. Такие стратегии должны учитывать не только когнитивные основы восприятия информации, но также эмоциональные, ценностные и деятельностные его аспекты.

#### **Обзор литературы**

В научных исследованиях предлагаются разные методы, подходы, стратегии совершенствования психолого-педагогических знаний учителей. В педагогической науке стратегия понимается как некий искусный способ достижения цели, спланированное руководство и совокупность педагогических действий [1]. В качестве целей в данном случае выступает совершенствование психолого-педагогических

знаний учителей. Для достижения таких целей предлагаются и могут быть использованы самые разные педагогические стратегии. К примеру, развитие психолого-педагогической культуры педагогов исследователи видят через осуществление ими обмена знаниями [2], в том числе по таким сложным направлениям работы, как профилактика агрессивности школьников, сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья. Учеными описываются педагогические условия повышения психолого-педагогической компетентности учителей. Например, рекомендуется использовать технологии популяризации научных психолого-педагогических знаний с использованием средств метафоры [3]. Метафора представляет собой литературный прием, делающий язык более образным, насыщенным. Полагаем, что усиление эмоциональной составляющей в обучении учителей может повысить их интерес к психолого-педагогической науке.

Среди перспективных инструментов, применяемых в обучении будущих педагогических работников, используется также голографический метод. Он предполагает многомерную подачу материала, подход к обучающемуся как к целостности [4], развитие его личностных качеств и профессиональных знаний. Кроме того, предлагаются такое средство обновления психолого-педагогических знаний учителей в области профориентации, как визуализация [5]. Визуализация позволяет более образно, ярко, эмоционально транслировать информацию, опираясь на ведущую репрезентативную систему у большинства учителей – визуальную.

По сути, в научных работах предлагаются различные средства развития психолого-педагогических знаний учителей: обмен знаниями, метафора, голографический метод, визуализация. По нашему мнению, у них есть некоторое объединяющее начало, которое получает воплощение в художественных фильмах. Полагаем в этой связи, что включение в сценарий учебного занятия материалов художественных фильмов, организация их просмотра (или отдельных фрагментов), обсуждение сложных педагогических ситуаций придают обучению больше наглядности, эмоциональности, практико-ориентированности. Художественные фильмы обладают заметными проективными функциями, а занятия с их применением включают

в себя целый комплекс средств, входящих в целостные педагогические стратегии: метафору (образное отражение действительности), обмен знаниями (обсуждение учителями педагогических ситуаций), голографический подход (многомерность подачи материала), визуализацию (яркое динамичное отражение событий на экране). Сегодня художественные фильмы все чаще применяются в образовательном процессе взрослых и детей, на этом основании развивается перспективное направление в педагогической науке – кинопедагогика. Именно проективные функции кино делают его привлекательным с точки зрения включения в новые педагогические стратегии, нацеленные на повышение качества образования, в том числе дополнительного профессионального образования.

О. В. Ситникова утверждает, что кинопедагогика выступает средством художественного метода в педагогическом образовании [6]. Ею отмечается, что фильмы производят яркое впечатление на зрителя, в них демонстрируются образцы поведения человека, проявления сильного характера личности, актуализируются социально-психологические проблемы общности.

Д. М. Игнатов, Е. С. Капинов видят перспективы кинопедагогика в обучении методике физического воспитания школьников начальных классов [7]. Среди его преимуществ называются возможность творческого подхода к усвоению знаний, обсуждение разных вариантов решения ситуаций, анализ и систематизация информации, построение совместного диалога. Кроме прочего, художественные фильмы используются на занятиях по английскому языку [8] при обучении школьников и студентов, на уроках истории [9], обществознания [10] и т. д. Увеличивающееся число публикаций в отечественной науке по вопросам применения художественных фильмов в работе со школьниками, студентами и взрослыми показывает нарастающую популярность этого педагогического инструмента в силу его конструктивности, незатратности по ресурсам и доступности для зрителя любого возраста.

Стоит отметить, что и в зарубежных статьях подчеркивается роль фильмов, выступающих в качестве учебного пособия для взрослых [11]. Пишется о том, что художественные фильмы

способствуют освоению обучающимися социальных, исторических и психологических контекстов [12]. В Сингапурской системе повышения квалификации учителей разрабатываются подходы к применению фильмов для развития критического мышления личности [13]. Отмечается потенциал фильмов для экологического просвещения немецких преподавателей [14; 15]. Таким образом, можно сказать, что фильмы активно включаются в образовательные процессы по всему миру, а разрабатываемые на их основе педагогические стратегии могут стать перспективными с точки зрения совершенствования психолого-педагогических знаний учителей.

#### **Методология (материалы и методы)**

В качестве ведущей идеи, определяющей методологию научного исследования, были приняты положения научной концепции Л. С. Выготского. Речь идет об обоснованной им закономерности, раскрывающей взаимосвязь аффективного и интеллектуального развития личности. В этом свете ресурс материалов художественных фильмов обладает перспективами комплексного развития эмоциональных и интеллектуальных процессов сознания. Вполне очевидно, что объемный, комплексный подход, доступный для освоения учителями, должен вызвать интерес у широкой учительской общности. Также важно отметить, что разрабатываемый подход направлен не только на личностное развитие учителя, но и на совершенствование его профессиональных навыков. В результате основательного теоретического анализа были получены значимые принципы, способствующие реализации авторской стратегии.

#### **Результаты и их описание**

Любая стратегия строится на ключевых положениях, неких основах и правилах. Для того чтобы успешно применять художественные фильмы в повышении квалификации учителей, направить их именно на развитие психолого-педагогических знаний учителей, имеет смысл определить основные принципы совершенствования психолого-педагогических знаний учителей, основанные на применении материалов художественных фильмов. Это позволит избежать развлекательного эффекта, заложенного в кинофильмах, и прийти к образовательному, наполнить занятие дискуссией, глубоким про-



никновением в сущность наблюдаемых явлений, постижением детерминирующих факторов того или иного события.

Итак, первый принцип обозначим как *принцип голографичности*. Он связывается с тем, что преподавателю необходимо побуждать слушателей видеть разные грани личности в киносюжетах, определять психологические характеристики героев фильмов, мотивы тех или иных поступков, интересные педагогические решения, успешные и неуспешные способы коммуникации, педагогические последствия предпринимаемых действий. Причем, на первый взгляд, эти явления обнаружить сложно, зачастую требуется пристально взглянуть, научиться читать между строк, увидеть неочевидное, обсудить с коллегами. Именно таким образом развивается педагогическая интуиция, обогащаются психологические знания. Итак, *принцип голографичности* предполагает обучение учителей видению целого спектра психологических явлений, демонстрируемых в материалах кинофильмов и способах их педагогического исследования.

Логическим продолжением первого принципа выступает *принцип коллективной интерпретации*. Он заключается в том, что сначала каждый учитель, просматривая определенный киносюжет, делает пометки и выводы самостоятельно, а потом обсуждает в группе ценность полученных психолого-педагогических знаний, их применимость в педагогической работе. Здесь проявляется механизм проекции, согласно которому в одном и том же сюжете каждый видит свое. Это связано с особенностями человеческой психики, проявляющейся в проецировании на увиденное своих внутренних переживаний. Чтобы избежать повышенного субъективизма в интерпретации информации, необходимо инициировать учителей высказывать собственное мнение, обсуждать разные суждения и прийти к единому коллективному выводу. Таким образом действует эффект взаимного дополнения, когда один учитель не замечает чего-то существенного, важного, а другой указывает ему на это. В результате формируется коллективное видение и интерпретация полученной в процессе кинопросмотра информации. Таким образом, *принцип коллективной интерпретации* предполагает взаимное дополнение полученных выводов учителями в результате

просмотра художественных фильмов и оценки их применимости в собственной профессиональной деятельности.

*Принцип эстетичности* является немаловажным при подборе сюжетов для просмотра на занятиях. Рекомендуется выбирать кинофрагменты не только по содержательному наполнению, но и по эстетическому оформлению. Речь идет о том, что не рекомендуется использовать фильмы низкого качества по визуальной и аудиальной характеристике, демонстрирующие сцены откровенного насилия над человеком, включающие низкий морально-нравственный уровень персонажей. Однако это не значит, что надо полностью исключить сюжеты, в которые герои ведут себя незтично, агрессивно или непрофессионально. Наоборот, такие сюжеты необходимы для выявления педагогических ошибок, психологических причин деструктивных поведенческих паттернов. Здесь важно соблюсти баланс между демонстрацией эстетически и морально привлекательного сюжета и отталкивающего. При этом, с одной стороны, стоит не уйти в иллюзорно прекрасное, а с другой, – в вычурно отвратительное. Итак, *принцип эстетичности* предполагает подбор видеосюжетов, сбалансированных по морально-нравственному и аудиально-визуальному содержанию.

Следующий принцип мы обозначим как *принцип критичности*, который связывается с тем, что при подборке материалов фильмов необходимо подходить максимально критично с точки зрения их наполненности психологическим содержанием и педагогическими смыслами. Также сам киносюжет, демонстрируемый учителям, должен развивать критичность мышления педагогов. В условиях большого количества информации необходимо уметь различать правду от вымысла, истинную информацию от ложной, верную от фейковой. Этой деятельности также учитель обучает и школьников. Поэтому, показывая материалы художественных фильмов, преподавателю уместно выстроить дискуссию вокруг вопросов соответствия предлагаемых киногероями решений современным психолого-педагогическим знаниям; обсуждать, насколько уместно то или иное суждение киногероя, последствия его действия или бездействия в конкретных ситуациях. Анализу может быть подвергнут психологический порт-

рет киногероя, его критичность по отношению к самому себе. В этой связи этот принцип мы связываем с развитием критичности мышления учителей и их умений видеть непосредственные и отсроченные последствия педагогических решений, быть требовательным к собственной личности и имеющимся знаниям.

*Принцип психологической экологичности* полагаем также немаловажным с целью развития гуманности личности. Он предполагает демонстрацию сюжетов, в которых раскрываются самоотверженные действия персонажей, добрые поступки учителей, включаются проявления альтруизма. Это могут быть художественные фильмы, в которых проявляется «действие бумеранга», когда сделанное добро возвращается человеку, пусть и не сразу. Очень важно, чтобы учитель видел проявления добра, бескорыстия, заботы в поведении взрослых и детей. В последнее время на экранах телевизоров ежедневно транслируются различные передачи негативного содержания (про мошенничество и предательство, равнодушие и насилие). В результате у людей постепенно снижается порог чувствительности к человеческим переживаниям, обесценивается гуманный подход, для учителя это крайне опасно. Согласно данному принципу, у педагогов повышается толерантность к нравственному поведению собственной личности и стремление его формировать у обучающихся.

*Принцип умственного воспитания* – это еще один необходимый, на наш взгляд, принцип, который целесообразно использовать для развития психолого-педагогических знаний учителей. Согласно ему необходимо демонстрировать такие сюжеты, в которых отражены приемы интеллектуального развития ребенка, педагогические техники повышения интереса к учению, коммуникативные способы оригинальной подачи учебного материала. Сегодня обучение в течение всей жизни и непрерывное умственное воспитание личности считается важным условием профессиональной и личностной эффективности. При этом интерес к учебной деятельности, способность учиться, самостоятельно добывать знания развиваются именно в школьные годы. Если учитель сможет привить любовь к исследованию, к саморазвитию и обучению, то эти навыки станут привычными для ребенка и не утратятся в дальнейшем.

Но для этого нужно найти соответствующие приемы, техники, подходы. Отечественные и зарубежные художественные фильмы в этой связи являются кладзем таких педагогических инструментов умственного воспитания.

И, наконец, укажем еще на один принцип, который будет необходим при применении художественных фильмов в развитии психолого-педагогических знаний учителей. *Принцип сохранения энергии* считаем также значимым при совершенствовании у учителей знаний о профилактике эмоционального выгорания, укреплении собственного профессионального здоровья, работоспособности и мобильности. Ни для кого не секрет, что педагогическая деятельность в последнее время становится все более напряженной. Учителю важно не только сформировать у школьников представления о конкретной области науки и жизни, но и уметь выявлять детей «группы риска» по поведенческим нарушениям, работать в условиях инклюзивного образования, взаимодействовать с различными контингентами школьников: детьми-сиротами, детьми мигрантов, детьми из неблагополучных семей. Все это снижает работоспособность и энергетический потенциал учителя. Поэтому ему нужно совершенствовать свои психологические знания в части способов сохранения профессионального здоровья, укрепления физических и духовных сил. В ряде фильмов представлены различные техники сохранения и укрепления психофизических ресурсов личности. Итак, принцип сохранения энергии предполагает обучение учителей на основе просмотренного материала художественных фильмов, выявление основных источников утраты сил и способов сохранения личностной энергии.

#### **Обсуждение**

Разработанные и описанные в статье принципы обладают, на наш взгляд, определенной притягательностью за счет их реалистичной природы. Одной из проблем научной концептуализации является малый спрос на ее потребление, поскольку целевая аудитория не всегдаотягощена бременем научного стиля мышления. В данном случае автор вполне серьезно рассуждает, что «птичий», язык сухой научной логики не всегда понятен конечному адресату. Отдаленно попытка автора в рамках практико-ориентированных исследований навязать учи-

телю свои шаблоны и стили мышления напоминает процесс изъяснения с иностранцем посредством “google translate”. Именно поэтому предпринимаются активные действия по адаптации его уровня мышления к возможностям конечных потребителей технологии. Подобные усилия пресекают наращивание «потешных, бутафорских войсков» в педагогике, когда изложенные тексты радуют только самого автора исследования. Также необходимо указать, что качественная адаптация высоконаучных смыслов для конечного потребителя является признаком рачительного отношения к средствам научного производства, которые субсидируются государственным бюджетом страны.

### Заключение

Таким образом, можно заключить, что перспективными стратегиями совершенствования психолого-педагогических знаний учителей являются стратегии, основанные на применении материалов художественных фильмов. Для грамотного их применения целесообразно основываться на следующих принципах: принцип голографичности, принцип коллективной интерпретации, принцип эстетичности, принцип критичности, принцип психологической экологичности, принцип умственного воспитания, принцип сохранения энергии.

Принцип голографичности предполагает обучение учителей видению целого спектра психологических явлений, демонстрируемых в художественных фильмах, и способах их педагогического исследования. Принцип коллективной интерпретации подразумевает взаимное дополнение полученных выводов учителями в результате просмотра кинофильмов и оценку их применимости в собственной профессиональной деятельности. Принцип эстетичности включает подбор видеосюжетов, сбалансированных по морально-нравственному и аудиально-визуальному содержанию. Принцип критичности связывается с развитием критичности мышления учителей и их умений видеть последствия педагогических решений, быть требовательным к собственному профессионализму. Принцип психологической экологичности способствует повышению толерантности учителей к нравственному поведению собственной личности и стремление его формировать у обучающихся.

Принцип умственного воспитания предполагает выявление эффективных педагогических приемов, демонстрируемых в фильмах по общеинтеллектуальному развитию школьников и обогащению их умений учиться. Принцип сохранения энергии подразумевает обучение учителей на основе просмотренного материала художественных фильмов и выявление основных источников утраты сил и способов сохранения личностной энергии.

Современный учитель будет успешен только в условиях непрерывного саморазвития. Для повышения эффективности его профессиональной деятельности важно развивать не только предметные, методические, но и психолого-педагогические знания. Большим потенциалом в этом аспекте обладают материалы художественных фильмов.

Для того чтобы обучение с применением художественных фильмов не приобрело развлекательный характер, имеет смысл обозначить принципы совершенствования психолого-педагогических знаний учителей, лежащие в основе педагогических стратегий.

Указанные в статье принципы могут найти применение как в учреждениях дополнительного профессионального образования взрослых, так и в центрах непрерывного повышения профессионального мастерства учителей.

### Библиографический список:

1. Игнатова, В. В. Стратегический подход в педагогике высшей школы в инновационном осмыслении / В. В. Игнатова. – Текст : непосредственный // Вестник Академии знаний. – 2012. – № 1. – С. 70–76.
2. Журавлев, А. Л. Социально-психологические факторы обмена знаниями в организации / А. Л. Журавлев, Т. А. Нестик. – Текст : непосредственный // Высшее образование для XXI века. – 2009. – Т. 19. – С. 3.
3. Эжаева, М. А. Педагогические условия развития психолого-педагогической культуры учителей начальных классов в образовательном пространстве муниципальной методической службы / М. А. Эжаева. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2018. – № 7 (196). – С. 182–189.
4. Качалова, Л. П. Метод голографического подхода и процесс интеграции психолого-

- педагогических знаний будущего учителя / Л. П. Качалова. – Текст : непосредственный // Интеграция образования. – 1999. – № 4. – С. 27–30.
5. Рапуто, А. Г. Визуализация как неотъемлемая составляющая процесса обучения преподавателей / А. Г. Рапуто. – Текст : непосредственный // Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – № 5. – С. 138–141.
6. Ситникова, О. В. Кинопедагогика как средство художественного метода в педагогическом образовании / О. В. Ситникова. – Текст : непосредственный // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2020. – № 4. – С. 125–142.
7. Игнатов, Д. М. Кинопедагогика как интерактивный метод обучения методике физического воспитания в начальной школе / Д. М. Игнатов, Е. С. Капинова. – Текст : непосредственный // Перспективы науки и образования – 2018. – № 2 (32). – С. 215–218.
8. Самохин, И. С. Использование художественных фильмов на занятиях по английскому языку в школе и вузе / И. С. Самохин, Л. Ж. Караванова, М. В. Мыльцева. – Текст : непосредственный // Концепт. – 2019. – № 8. – С. 40–48.
9. Молотов, К. С. Использование кинофильмов на уроках истории разных форм / К. С. Молотов. – Текст : непосредственный // Наука и школа. – 2012. – № 6. – С. 96–100.
10. Белянкова, Е. И. Использование видеоматериалов на уроках обществознания / Е. И. Белянкова. – Текст : непосредственный // Альманах современной науки и образования. – 2016. – № 7 (109). – С. 22–24.
11. Abidi, S. H. et al. Use of cinematic films as a teaching/learning tool for adult education. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 2017, Vol. 29, No. 1, pp. 37–48.
12. Gołębiowska, D. et al. Methods of Film Education for Children and Teenagers-Selected Issues. *Panoptikum*, 2017, No. 18, pp. 70–88.
13. Lim, V. F., Tan, S. K. Y. Developing multi-modal literacy through teaching the critical viewing of films in Singapore. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 2018, Vol. 62, No. 3, pp. 291–300.
14. Булдакова, Н. Б. Методика использования видеоматериалов на уроках общей биологии / Н. Б. Булдакова. – Текст : непосредственный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2019. – № 2 (42). – С. 32–36.
15. Alyaz, Y., Isigicok, E., Gursay, E. The Impact of the Environmental Documentary Movies on Pre-Service German Teachers' Environmental Attitudes. *Journal of Education and Training Studies*, 2017, Vol. 5, No. 1, pp. 159–170.

#### References:

1. Ignatova, V. V. *Strategic approach in pedagogy of higher school in innovative reflection* [Strategicheskij podhod v pedagogike vysshej shkoly v innovacionnom osmyslenii], *Bulletin of the Academy of Knowledge*, 2012, No. 1, pp. 70–76.
2. Zhuravlev, A. L., Nestik, T. A. *Social-psychological factors of knowledge exchange in the organization* [Social'no-psihologicheskie faktorymena obaktoriya znaniyami v organizacii], *Higher education for XXI century*, 2009, Vol. 19, p. 3.
3. Ezhaeva, M. A. *Pedagogical conditions for the development of psychological and pedagogical culture of elementary school teachers in the educational space of the municipal methodological service* [Pedagogicheskie usloviya razvitiya psihologo-pedagogicheskoy kul'tury uchitelej nachal'nyh klassov v obrazovatel'nom prostranstve muni-cipal'noj metodicheskoy sluzhby], *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*, 2018, No. 7 (196), pp. 182–189.
4. Kachalova, L. P. *Method of the holographic approach and the process of integration of psychological and pedagogical knowledge of the future teacher* [Metod golograficheskogo podhoda i process integracii psihologo-pedagogicheskikh znaniy budushchego uchitelya], *Integration of Education*, 1999, No. 4, pp. 27–30.
5. Raputo, A. G. *Visualization as an integral part of the teacher training process* [Vizualizaciya kak neot "emlemaya sostavlyayushchaya processa obucheniya prepodavatelej], *International Journal of Experimental Education*, 2010, No. 5, pp. 138–141.
6. Sitnikova, O. V. *Cinema pedagogics as a means of artistic method in pedagogical education* [Kinopedagogika kak sredstvo hudozhestvennogo metoda v pedagogicheskom obrazovanii], *Bulletin of A. S. Pushkin Leningrad State University*, 2020, No. 4, pp. 125–142.

7. Ignatov, D. M., Kapinova, E. S. *Cinema pedagogics as an interactive method of teaching the method of physical education in the elementary school* [Kinopedagogika kak interaktivnyj metod obucheniya metodike fizicheskogo vospitaniya v nachal'noj shkole], *Perspectives of Science and Education*, 2018, No. 2 (32), pp. 215–218.
8. Samokhin, I. S., Karavanova, L. Zh., Myltseva, M. V. *Using feature films in English classes at school and university* [Ispol'zovanie hudozhestvennyh fil'mov na zanyatiyah po angliiskomu yazyku v shkole i vuze], *Concept*, 2019, No. 8, pp. 40–48.
9. Molotov, K. S. *The use of films at the lessons of history of different forms* [Ispol'zovanie kinofil'mov na urokah istorii raznyh form], *Science and School*, 2012, No. 6, pp. 96–100.
10. Belyankova, E. I. *The use of video materials in social studies classes* [Ispol'zovanie videomaterialov na urokah obshchestvoznaniya], *Almanac of Modern Science and Education*, 2016, No. 7 (109), pp. 22–24.
11. Abidi, S. H. et al. *Use of cinematic films as a teaching/learning tool for adult education*. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 2017, Vol. 29, No. 1, pp. 37–48.
12. Gołębiowska, D. et al. *Methods of Film Education for Children and Teenagers-Selected Issues*. *Panoptikum*, 2017, No. 18, pp. 70–88.
13. Lim, V. F., Tan, S. K. Y. *Developing multimodal literacy through teaching the critical viewing of films in Singapore*. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 2018, Vol. 62, No. 3, pp. 291–300.
14. Buldakova, N. B. *Methodology of using videos in the lessons of general biology* [Metodika ispol'zovaniya videomaterialov na urokah obshchei biologii], *Bulletin of Shadrinsk State Pedagogical University*, 2019, No. 2 (42), pp. 32–36.
15. Alyaz, Y., Isigicok, E., Gursay, E. *The Impact of the Environmental Documentary Movies on Pre-Service German Teachers' Environmental Attitudes*. *Journal of Education and Training Studies*, 2017, Vol. 5, No. 1, pp. 159–170.

**Образец для цитирования статьи:**

Ильясов, Д. Ф. Перспективные стратегии совершенствования психолого-педагогических знаний учителей, основанные на применении материалов художественных фильмов / Д. Ф. Ильясов. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2021. – № 3 (48). – С. 5–13.

**Example for article citation:**

Ilyasov, D. F. Prospective strategies for improving the psychological and pedagogical knowledge of teachers, based on the application of materials of feature films [Perspektivnye strategii sovershenstvovaniya psihologo-pedagogicheskikh znaniy uchitelej, osnovannye na primenenii materialov hudozhestvennyh fil'mov], *Scientific support of a system of advanced training*, 2021, No. 3 (48), pp. 5–13.

УДК 001.8+378.091.398

## Научная дискуссия как эффективный метод работы со взрослыми

**И. Д. Борченко**

<https://orcid.org/0000-0001-8802-5146>

[skaterova@list.ru](mailto:skaterova@list.ru)

**В. Н. Макашова**

<https://orcid.org/0000-0003-2315-6107>

[makashova.vera@mail.ru](mailto:makashova.vera@mail.ru)

## Scientific discussion as an effective method of work with adults

**I. D. Borchenko**

**V. N. Makashova**

### Аннотация

**Проблема исследования и обоснование ее актуальности.** В статье актуализируется один из методов активного обучения – научная дискуссия. Ключевой основой анализа научных источников является поиск ответа на вопрос: «Чем дискуссия отличается от спора, диалога; научная дискуссия и просто дискуссия?» Отмечается значимость применения активных методов обучения не только детей, но и взрослых на всех уровнях образования.

Авторами статьи на основании анализа научных статей выведены принципы, параметры, критерии эффективной дискуссии.

При этом в статье не рассматривается классификация дискуссий, это уже подробно прописано в научной литературе. Основной идеей исследования является систематизация знаний о дискуссии, научной дискуссии, выявление принципов, параметров и критериев эффективной дискуссии.

**Цель исследования** – выявить и проанализировать ключевые особенности применения научной дискуссии в обучении взрослых; на основе анализа научных источников вывести принципы, параметры, критерии эффективной дискуссии.

**Методология (материалы и методы).** Теоретическими основами характеристики метода дискуссии стали положения Ю. К. Бабанского об активизации процесса обучения, мотивации обучающихся, выбора методик к ре-

шению учебно-воспитательных задач, а также методов и форм обучения.

Особое внимание уделяется применению метода дискуссии в образовании взрослых на основании выдвинутых теоретических основ в классической педагогике.

Методами исследования выступают теоретический анализ научных источников, контент-анализ, а также анализ эмпирических данных проводимых исследований в дополнительном профессиональном образовании.

**Результаты.** Анализ результатов проведенных исследований связан с необходимостью применения не только метода научной дискуссии при обучении взрослых, но также и различных методов активного обучения. При этом обоснована необходимость ретранслировать практику применения активных методов обучения для оптимизации учебного процесса на всех уровнях образования. Практическую значимость представляет описание принципов, параметров, критериев эффективной дискуссии в дополнительном профессиональном образовании.

### Abstract

**Abstract. The problem of research and justification of its relevance.** The article actualizes one of the methods of active learning (scientific discussion). A key basis for analyzing scholarly sources is to find an answer to the question, “What is the difference between a discussion and an argument/a dialogue; a scientific discussion and a simple dis-

discussion?”. The importance of using active teaching methods not only for children, but also for adults at all levels of education is noted.

The authors of the article, based on the analysis of scientific articles, deduced the principles, parameters, criteria for effective discussion.

However, the article does not consider the classification of discussions; this is already spelled out in detail in the scientific literature. The main idea of the research is the systematization of knowledge about the discussion, scientific discussion, the identification of principles, parameters and criteria for effective discussion.

**The goal of research** is to identify and analyze the key features of the application of scientific discussion in adult education; based on the analysis of scientific sources – to derive the principles, parameters, criteria for effective discussion.

**Methodology.** The theoretical foundations of the characteristics of the method of discussion were the provisions of Yu. K. Babansky about the activation of the learning process, the motivation of students, the choice of methods for solving educational problems, as well as methods and forms of training. Particular attention is paid to the application of the method of discussion in adult education on the basis of the put forward theoretical foundations in classical pedagogy. The research methods are theoretical analysis of scientific sources, content analysis, as well as the analysis of empirical data from ongoing research in additional professional education.

**The results.** The analysis of the results of the research is associated with the need to apply not only the method of scientific discussion in teaching adults, but also various methods of active learning. However, the need to retransmit the practice of using active teaching methods is substantiated to optimize the educational process at all levels of education. The description of the principles, parameters, criteria of effective discussion in additional professional education is of practical importance.

**Ключевые слова:** активные методы обучения, дискуссия, научная дискуссия, спор, полемика.

**Keywords:** active teaching methods, discussion, scientific discussion, controversy, polemics.

**Введение.** В настоящее время в педагогической практике часто используются так называ-

емые «активные методы» обучения для решения наиболее сложных задач в обучении, а также мотивации обучающихся. В научной практике существует довольно много «активных» форм и методов, например такие, как дискуссия, дебаты, спор, групповая работа, моделирование и т. д. Однако наиболее часто применяется именно дискуссия. При этом необходимо разобраться, чем же дискуссия отличается от научной дискуссии и какими принципами и критериями должен обладать метод научной дискуссии, говоря о его эффективности.

В том числе, если говорить об обучении взрослых, именно метод научной дискуссии приобретает наибольшую актуальность, так как слушатели – это люди, уже имеющие подготовку в рамках конкретного направления, с устоявшимися взглядами на жизнь, принципами и т. д.

Поэтому для формирования мотивации у взрослых обучающихся наиболее эффективными методами обучения будут именно «активные методы», в частности метод научной дискуссии. При этом для решения наиболее проблемных вопросов со взрослыми обучающимися наиболее результативным будет именно метод дискуссии для совершенствования их профессиональных компетентностей. В рамках проведения дискуссии также будет совершенствоваться и коммуникативная компетентность, так как, к сожалению, как показывают данные проводимых диагностик, не все педагоги могут аргументированно выразить собственную точку зрения, не умеют сформулировать мысль устно, критически воспринимать информацию. В научной литературе хорошо прописана теоретическая сущность понятия «дискуссия», при этом многие авторы приравнивают метод к понятиям «спор», «полемика» и т. д.. Также в научных исследованиях были уже определены показатели результативности дискуссии, критерии эффективной дискуссии, а также факторы результативности, однако в предшествующих работах были упущены направления применения дискуссии при обучении взрослых, не были определены критерии, параметры и показатели для оценки эффективной дискуссии.

Цель статьи – выявить и проанализировать ключевые особенности применения научной дискуссии в обучении взрослых; на основе анализа научных источников вывести принципы, параметры, критерии эффективной дискуссии.

**Обзор литературы.** Доктор философских наук, профессор Н. Н. Визитей [1, с. 50] рассуждает о допустимости научной дискуссии как отстаивание научной точки зрения любой ценой, превращаясь в войну. При этом действительно применимо к современной жизни, где культурная составляющая общения превращается в некую антикультурную коммуникацию.

С другой стороны, можем ли мы говорить о кризисе культуры в современное время? Как мы можем доказать наличие кризиса культурной идентичности и возникновение всеобщего космополитизма?

Вопросы остаются дискуссионными.

И здесь возникает вопрос о правильности использования метода дискуссии в обучении не только детей, но и взрослых... Согласно определению, дискуссия носит демократический характер с обменом мнениями. Еще одна точка зрения авторов Е. Н. Дьячковой, Н. Р. Швеца в статье «Формы реализации и построение речевого конфликта: спорт, дискуссия, полемика» [2, с. 82–83]. Авторы рассуждают на тему сходства и различия дискуссии, спора и полемики, взяв за основу слова Сократа «В спорах рождается истина». И здесь можно согласиться с авторами, так как в профессиональной деятельности, применяя метод дискуссии, мы часто вспоминаем эту фразу. Однако необходимо разобраться, так ли это. И авторы упомянутой статьи как раз говорят о взаимопроникновении понятий спор, дискуссия и полемика. Однако выделяют ряд условий для каждого из понятий, при которых появляется эффект результативности. А здесь необходимо посмотреть, какие определения дают нам словари.

«Спор – это словесное состязание при обсуждении чего-либо, в котором каждая из сторон отстаивает свое мнение, свою правоту. Пререкания, ссора, вызванные несогласием чем-либо. Поединок, битва, противоборство. Спорить – вести спор, возражать кому-либо, доказывая что-либо. Бороться с чем-либо, сопротивляться чему-либо» [3, с. 229].

«Полемика – спор при обсуждении научных, художественных, политических и т. п. вопросов» [3, с. 257].

«Дискуссия – свободное публичное обсуждение какого-либо спорного вопроса» [4, с. 402].

Из представленных определений можно сделать вывод о все-таки неуместной синонимич-

ности понятий «спор», «дискуссия» и «полемика», так как спор может вылиться в ссору, что недопустимо в дискуссии, а полемика – это и есть спор. Дискуссия же подразумевает доверительное отношение друг к другу, а также решение какой-либо проблемы, вопроса. Но элементы спора и полемики все-таки вобрала в себя дискуссия.

Если взять за основу философские взгляды Сократа и положить их на систему образования, где, собственно, и применяется, в основном, метод дискуссии, то можно выделить несколько показателей результативности:

- наличие возражений;
- наличие противоречий;
- наличие иронии.

Е. Н. Дьячковой, Н. Р. Швеца, однако, выделяют основной критерий результативности спора, дискуссии и полемики – умение слышать, а также наличие доказательства. При ведении дискуссии важна точность постановки проблемы, ее доказательность (аргументированность) и краткость.

С. И. Поздеева и Е. Г. Гуленкова в статье «Новые формы учебной дискуссии как средство развития коммуникативных универсальных учебных действия у младших школьников» приводят примеры метода дискуссии для развития коммуникативных универсальных учебных действия у младших школьников – «Степа» и «Снежный ком» [5, с. 199, 202].

Метод снежного кома можно ли считать формой дискуссии? Ответить на этот вопрос поможет отсылка к словарям.

«Метод „снежного кома“ (snowball sampling) – разновидность целенаправленного выбора, при котором предполагается, что отбор дополнительных (последующих) респондентов производится после ссылки на них первоначально отобранных. Такая процедура используется при изучении особенных, редких, неслучайных совокупностей» [6, с. 60].

Отчасти метод дискуссии можно сравнить с методом снежного кома в части вытекания различных следственных истин из рассуждений: одно вытекает из другого, из другого – третье и т. д. Таким образом, заслушиваются истины до тех пор, пока не возвращаются к первой истине. Далее, чем больше одна из истин нашла подтверждений, тем больше вероятность проверяемости утверждения.



О. П. Фисенко рассматривает особенности ведения научной дискуссии, сравнивая данный метод с ведением спора в риторике [7, с. 139–147]. Выделяется термин «дискуссионная речь» параллельно с термином «диалектика». Автор конкретизирует цель дискуссии, а также выделяет ряд законов, по которым строится метод.

Научная дискуссия как жанр относится к одному из видов спора в риторике: эвристический спор, софистический спор, диалектический спор.

Наиболее важным умением, необходимым для ведения научной дискуссии, является полная, логичная и объективная аргументация.

Аргументация – это «...приведение доводов с целью изменения позиции или убеждений другой стороны (аудитории)» [8, с. 6].

Наряду с аргументацией нельзя не упомянуть об убеждении. При убеждении идет передача информации, а также аргументация.

Если говорить о результативности научной дискуссии, то автор выделяет ряд факторов:

- своевременность и актуальность проведенного исследования;
- уровень и глубина владения темой;
- вера в свою правоту;
- ораторские способности диссертанта и его коммуникативной компетентности;
- готовность аудитории воспринимать новую информацию.

И здесь автор подтверждает гипотезу о том, что научная дискуссия – это метод, вобравший в себя элементы и спора, и полемики в части аргументации своей позиции, отстаивания собственных интересов, представления гипотез. Однако научная дискуссия направлена на достижение положительного результата, решение вопроса и задачи.

Автор также говорит о необходимости умения отстаивания своей точки зрения, приводя пример с молодыми учеными, имеющими высокий уровень знаний, однако не умеющими отстоять свою точку зрения перед именитыми профессорами. А для этого необходимо формировать навык ведения научного спора, научной дискуссии, и необходимо формировать еще в стенах школы, в рамках проектной деятельности, где есть возможность выступить, представить итоги своего исследования, а в дальнейшем и отстоять свою точку зрения [8].

В результативности применения метода научной дискуссии можно выделить ряд факторов:

- содержание речи говорящего, психологический настрой аудитории, манере речи и поведения оратора, умение расположить к себе аудиторию, учет мнения и целевых установок аудитории, умение отвечать на вопросы и т. д.
- целевое настроение аудитории, степень доверия к оратору, его престиж среди слушателей [8, с. 22].

При этом представление опыта немаловажно при проведении дискуссии. Могут приводиться примеры как из личного опыта, так и из опыта других.

Рассмотрим еще одну авторскую позицию о результативности метода дискуссии – позицию Н. В. Кузьминой в научной статье «Дискуссия как форма и метод проблемного урока». Автор рассматривает метод дискуссии как форму рассмотрения и решения проблемной ситуации и проблемного вопроса.

Она выделяет три существенных взаимосвязанных компонента: познавательный, операционно-коммуникативный, эмоционально-оценочный.

При этом автор также рассматривает часть дискуссии – ведение спора, диалог, генерирование идей и создание новой информации. Немаловажным в результативности проведения дискуссии является правильная постановка цели и актуальность темы дискуссии [9]. Однако необходимо выбирать такую проблему, которая носит конкретный характер. Если проблематика конкретна, то и вероятность решения ее в дискуссии будет результативной.

Еще одной привлекательной составляющей метода дискуссия является сетевое взаимодействие при обсуждении проблематики, обмен мнениями, обмен опытом с конкретными практическими примерами [10].

Е. А. Волкова и Т. Г. Широкогорова в научной статье «Дискуссия как одна из форм устной коммуникации» анализируют метод дискуссии с позиции устной коммуникации [11].

Говоря о строении процесса дискуссии, авторы также подтверждают вышесказанную выше негативную направленность, касающуюся непредсказуемости ведения метода. Так, разные взгляды и наличие разрозненной информации об одном и том же явлении могут привести дискуссию в спор и конфликтную ситуацию. И чтобы такого не произошло, авторы

предлагают ряд факторов, необходимых для эффективной коммуникации в процессе дискуссии. Во взаимодействии разных специалистов с разным уровнем профессиональной компетентности модератору больше всего необходимо свободное владение темой, общей эрудиции собеседников – участников дискуссии, умение слушать, контролировать эмоции и т. д. Также необходимо контролировать процесс высказываний – никто никого не должен перебивать.

Авторы акцентируют свое внимание на важности знаний о структуре и закономерностях ведения научной дискуссии. Регулярное проведение такого метода приведет к отточенности самого процесса, нивелированию проблемных позиций [11, с. 218].

Еще один аспект рассмотрения метода дискуссии анализируют в своей статье И. Н. Доронина, Е. А. Волкова. Авторы выделяют типы дискуссии: исследование – дискуссия, решение проблемы – дискуссия, убеждение – дискуссия. При этом авторы приходят к выводу об одной целевой установке любого вида метода дискуссии [12, с. 216–221]. А. Р. Чудинова рассматривает дискуссию как «целенаправленный и упорядоченный обмен идеями, суждениями, мнениями в рамках какой-либо проблемы и используется как форма организации образовательной деятельности» [13, с. 161–162]. Интересно, что автор выделяет конкретные особенности проведения дискуссии, конкретизируя двоякую цель, коммуникативную роль каждого участника, готовность предъявлять свою речевую деятельность в ходе дискуссии.

В. Б. Веретенникова представила опыт работы по организационно-методическому сопровождению взрослых посредством дискуссии [14, с. 28].

Автор обращает внимание на главный аспект метода дискуссии – уровень компетентности участников дискуссии. При этом акцент делается на эффективности самого метода в части развития базовых компетенций участников, а также совершенствованию профессиональных компетенций и речевой культуры не только педагогов, но и родителей и детей.

Вышесказанные моменты подтверждаются и Н. С. Баторовой, представляющей дистанционное образование как форму учебной дискус-

сии. В статье также говорится о значимости модератора – педагога, который проводит дискуссию. При этом автор выделяет основную проблему обучающихся в их слабой профессиональной подготовке. Применение метода учебной дискуссии развивает навыки аргументации, обоснование своей точки зрения, умение анализировать информацию, находить необходимую информацию для обсуждения проблемы и т. д. [2, с. 8–9]. Л. Е. Зеленина, говоря о специфике научной дискуссии, выделяет критерии успешности: наличие навыков выступления, аргументации, обсуждения, умение слушать и слышать. При этом особый упор делается на культурную составляющую научной дискуссии – собственное речетворчество необходимо тщательно готовить, перед тем как вступать в процесс дискуссии. Необоснованные высказывания, не подкрепленные конкретными примерами, не приведут ни к какому результату. И еще раз подтверждается необходимость компетентности в обсуждаемом вопросе [16, с. 145–146].

Автор выводит определение научной дискуссии, которая «представляет собой способ организации совместной деятельности, нацеленной на повышение эффективности способа достижения групповых решений посредством обсуждения актуальной проблемы». Сам процесс научной дискуссии рассматривается как некое научное творчество, имеющее определенную структуру, с распределенными заранее ролями между участниками процесса с выделением стилей поведения, таких как интервьюер, создатель идей, коммуникатор.

Таким образом, проанализировав различные точки зрения, мы выделили основные критерии эффективной дискуссии:

1. Профессиональная готовность обучающихся и обучающихся к проведению дискуссии.
2. Целесообразность использования метода дискуссии в достижении планируемых результатов и целевых установок.
3. Логическая последовательность в обсуждении актуальных и проблемных тем. Следование принципу «от общего – к частному».
4. Аргументированность суждений и конструктивность высказываний.
5. Культура обсуждения: умение слушать и слышать собеседника, принимать чужое суждение.

6. Выработка решения(ий) задачи, проблемы.

Параметры, характеризующие эффективное ведение дискуссии:

- количество участников дискуссии – не менее 5;
- включенность в процесс обсуждения не менее 2/3 участников;
- время проведения дискуссии – не более 2 часов.

Показатели эффективной дискуссии:

- наличие благоприятного психологического климата в аудитории;
- доверительное отношение друг к другу;
- наличие аргументов;
- наличие научного азарта.

Принципы эффективной дискуссии:

- не навреди;
- следование цели;
- рациональность аргументаций.
- последовательность и обоснованность суждений;
- непредвзятость.

**Методология (материалы и методы).** Методологической базой научной статьи являются идеи известных ученых-психологов, педагогов Ж. Пиаже, Г. А. Цукерман, Ю. К. Бабанского, К. Левина и т. д. В работах ученых уделяется особое внимание методу дискуссии как эффективному механизму воспитательного воздействия на обучающихся, в том числе влиянию групповой дискуссии на изменение социальных установок. Но основой для теоретического обоснования эффективности научной дискуссии стали положения Ю. К. Бабанского.

Ю. К. Бабанский относил дискуссию к методу мотивации учения, формирующего интерес к определенной проблеме, теме, предмету. При этом Юрий Константинович говорил о нечастом применении данного метода в обучении в школе. В наше время, если говорить обо всех уровнях образования, популярность данный метод приобрел лишь на уровне высшего образования и в дополнительном профессиональном образовании [17, с. 393–394].

Основными методами исследования, используемыми в научном исследовании, являются изучение и анализ научных источников, контент-анализ, моделирование.

**Результаты и их описание.** Так, обоснованность теоретических основ Ю. К. Бабанского можно представить при анализе данных про-

водимых мониторинговых исследований в государственном бюджетном учреждении дополнительного профессионального образования «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования».

Ежегодно, по данным входной диагностики уровня подготовки слушателей при освоении дополнительных профессиональных программ, менее 30% педагогов отмечают, что осуществляют основные принципы деятельностного подхода при реализации основных общеобразовательных программ. При этом что в основе ФГОС ОО лежит системно-деятельностный подход и одна из основных идей обучения активизация мотивов учения. Если говорить о практической профессиональной деятельности, то, по данным той же диагностики, на занятиях используют современные методы и приемы обучения только лишь 28% педагогов и менее 40% – методы и технологии деятельностного типа. Ежегодно выявляется и еще одна проблема – это неумение и/или нежелание анализировать эффективность собственной деятельности по реализации образовательных программ, о чем говорят данные исследований: проводят анализ собственной деятельности, но осознают дефицит необходимых умений – 29,0% слушателей. Если мы говорим о мотивации учебно-познавательной деятельности обучающихся, то и здесь выявляется небольшой процент педагогов, которые применяют методы и технологии развития, поддержки и удержания мотивации:

- поддерживают в детском коллективе деловую, заинтересованную атмосферу, но осознают необходимость совершенствования навыков управления группами обучающихся с целью эффективного вовлечения их в процесс обучения и воспитания – 52% педагогов;

- известны методы и приемы выделения ценностных аспектов учебного знания и информации – у 11,0% педагогов.

Представим данные еще одного мониторингового исследования «Изучение степени удовлетворенности слушателей курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки различными сторонами образовательного процесса в ГБУ ДПО ЧИППКРО».

Анализ результатов проведенного исследования за пять лет показал, что на занятиях

в институте дополнительного профессионального образования слушателей учат быть активными в познании, высказывать свою точку зрения при обсуждении каких-либо вопросов. При этом педагогам предлагаются разнообразные формы обучения, а также применяются современные методы и технологии, такие как обсуждения, дискуссии, споры.

Тем не менее остается достаточно большой процент слушателей, которые не хотят участвовать в активных формах учебного занятия и высказываются, что больше нравится, когда на курсах повышения квалификации / профессиональной переподготовки выступают и информируют о чем-либо другие люди, а не я сам(а). Таких слушателей достаточно много – более 70%.

Из этого следует, что, несмотря на довольно известный метод, применяемый в обучении – научной дискуссии, можно сделать вывод о том, что данный метод появляется достаточно часто в профессиональной деятельности не только в школах, но и в дополнительном профессиональном образовании, однако, как показывают нам результаты исследований, многие педагоги недостаточно знакомы с правилами эффективно дискуссии.

**Обсуждение.** Представленные результаты исследований подтвердили основную идею научной статьи о необходимости широкого применения метода научной дискуссии на всех уровнях педагогического образования. Однако остается проблема нежелания использования данного метода. Также остается актуальной мотивация слушателей в дополнительном профессиональном образовании.

Хроническая усталость, профессиональное выгорание, нежелание осваивать новые методы и технологии обучения, а также участвовать во всякого рода активных методах, в том числе делиться своим педагогическим опытом, приводит к вопросу о необходимости и важности применения в педагогической деятельности метода научной дискуссии. Так ли важно знать, из чего складывается данный метод, а также необходимость его применения в обучении взрослых?

Так, доктор философских наук, профессор Н. С. Чернякова критикует выше рассмотренное выражение «В спорах рождается истина», говоря о заблуждении в том, что свобода вы-

сказывания не всегда может привести к эффективности принятых решений. При этом автор убежден, что истина никогда не рождается в споре, так как в научной дискуссии приводятся обоснованные доводы, подкрепленные знаниями, а не сомнениями. А когда появляются сомнения, ни один из ученых не вступает в дискуссии без подкрепления сомнений данными [18, с. 21–23].

Данный факт подтверждает полученные данные мониторинговых исследований, говоря о том, что многие слушатели не хотят вступать в дискуссию, из-за незнания и/или не полной уверенности в правоте своих мыслей, знаний. А здесь еще одна сторона проблемы – данные о немотивированности педагогов, низкой субъективной позиции слушателей. С учетом данного высказывания, на наш взгляд, необходимо переосмыслить ценность данного метода, в том числе скорректировать диагностический инструментарий с учетом полученных выводов в обсуждении данной проблемы.

**Заключение.** Таким образом, нами были проанализированы научные работы, посвященные использованию дискуссии, научной дискуссии в обучении. Авторы пришли к выводу о том, что тема требует более глубокого анализа в части необходимости применения научной дискуссии, ее эффективности и результативности.

Несомненно, при проведении научной дискуссии необходимы тщательная подготовка, знание правил поведения, критериев, параметров, факторов эффективного и результативного метода дискуссии.

Анализ метода дискуссии и научной дискуссии показал несущественные отличия данных методов. Научная дискуссия, по мнению авторов, более регламентирована и структурирована, при этом основная роль уделяется модератору научной дискуссии. В научных статьях уже выделены виды дискуссии, типы, особенности проведения дискуссии, поэтому основной упор в статье был сделан на выработку принципов, параметров и критериев эффективной дискуссии, что и было прописано в цели научной статьи.

#### **Библиографический список:**

1. Визитей, Н. Н. О методах и формах научной дискуссии: без претензии на полное осве-

- шение вопроса (иронические заметки) / Н. Н. Визитей. – Текст : непосредственный // Теория и практика физической культуры. – 2011. – № 3. – С. 50.
2. Дьячкова, Е. Н. Формы реализации и построение речевого конфликта: спорт, дискуссия, полемика / Е. Н. Дьячкова, Н. Р. Швец. – Текст : непосредственный // Проблемы высшего образования. – Хабаровск : Тихоокеанский государственный университет. – 2011. – № 1 – С. 82–83.
3. Словарь русского языка : в 4 т. Т. 1, П–Р / АН СССР, Ин-т рус. яз. ; под ред. А. П. Евгеньевой. – 3-е изд., стереотип. – Москва : Русский язык, 1987. – 752 с. – Текст : непосредственный.
4. Словарь русского языка : в 4 т. Т. 1, А–Й / АН СССР, Ин-т рус. яз. ; под ред. А. П. Евгеньевой. – 3-е изд., стереотип. – Москва : Русский язык, 1985. – 696 с. – Текст : непосредственный.
5. Поздеева, С. И. Новые формы учебной дискуссии как средство развития коммуникативных универсальных учебных действия у младших школьников / С. И. Поздеева, Е. Г. Гууренкова. – Текст : непосредственный // Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Инновации в дошкольном и начальном образовании». – Барнаул : Алтайский государственный педагогический университет, 2015. – С. 199–203.
6. Добренков, В. И. Методы социологического исследования : учебник / В. И. Добренков, А. И. Кравченко. – Москва : ИНФРА-М, 2004. – 768 с. – Текст : непосредственный.
7. Фисенко, О. П. Дискуссия как форма научного поиска / О. П. Фисенко. – Текст : непосредственный // Современные проблемы прикладных наук : сборник научных трудов по итогам финансируемых научных исследований за 2011 год. – Омск : Омский экономический институт, 2012. – С. 139–147.
8. Ивин, А. А. Риторика: искусство убеждать / А. А. Ивин. – Москва : ФАИР-ПРЕСС, 2002. – 304 с. – Текст : непосредственный.
9. Кузьмина, Н. В. Дискуссия как форма и метод проблемного урока / Н. В. Кузьмина. – Текст : непосредственный // Сборник материалов VI Международной научно-практической конференции. – Чебоксары, 2016. – С. 82–84.
10. Бочкова, Н. В. Как вести дискуссию? / Н. В. Бочкова – URL: <http://festival.1september.ru/articles/58217> (дата обращения: 25.08.2021). – Текст : электронный.
11. Волкова, Е. А. Дискуссия как одна из форм устной коммуникации / Е. А. Волкова, Т. Г. Широкогорова. – Текст : непосредственный // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – Новосибирск : ООО «Центр развития научного сотрудничества». – 2016. – № 53. – С. 125–131.
12. Доронина, И. Н. Основные структурно-функциональные характеристики устной коммуникации / И. Н. Доронина, Е. А. Волкова. – Текст : непосредственный // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия : Филология. – 2000. – Вып. 1 (2). – С. 216–221.
13. Чудинова, А. Р. Учебная дискуссия как деятельностная форма развития коммуникативной компетенции старшеклассников : коллективная монография / А. Р. Чудинова. – Текст : непосредственный // Актуальные вопросы методики преподавания русского языка и русского языка как иностранного. – Москва : ООО «Издательство «Спутник+»», 2016. – С. 159–165.
14. Веретенникова, В. Б. Дискуссия как форма обучения взрослых в современной системе дошкольного образования / В. Б. Веретенникова // Управление дошкольным образовательным учреждением. – Москва : ООО «Творческий центр Сфера», 2016. – № 9. – С. 28–39. – Текст : непосредственный.
15. Баторова, Н. С. Дистанционное образование в форме учебной дискуссии как средство формирования профессиональных компетенций / Н. С. Баторова. – Текст : непосредственный // Вестник научных конференций. – Тамбов : ООО «Консалтинговая компания Юком». – 2018. – № 3–2 (31). – С. 8–11.
16. Зеленина, Л. Е. Специфика научной дискуссии как формы обучения / Л. Е. Зеленина. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет. – 2018. – № 4. – С. 145–146.
17. Бабанский, Ю. К. Избранные педагогические труды / сост. М. Ю. Бабанский ; авт. вступ. ст. Г. Н. Филонов, Г. А. Победоносцев, А. М. Моисеев ; авт. коммент. А. М. Моисеев;

Акад. пед. наук СССР. – Москва : Педагогика, 1989. – 558 с. – Текст : непосредственный.

18. Чернякова, Н. С. О роли дискуссии в общественной жизни и научном познании / Н. С. Чернякова. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы гуманитарных наук и естественных наук. – 2016. – № 4–4. – С. 21–23.

### References:

1. Vizitei, N. N. *The methods and forms of scientific discussion: without claim to full coverage of the issue (ironic notes)* [O metodah i formah nauchnoj diskussii: bez pretenzii na polnoe osveshchenie voprosa (ironicheskie zametki)], *Theory and practice of physical culture*, 2011, No. 3, p. 50.
2. Dyachkova, E. N., Shvets, N. R. *Forms of implementation and construction of speech conflict: sport, discussion, polemics* [Formy realizacii i postroenie rechevogo konflikta: sport, diskussiya, polemika], *Problems of higher education*, Khabarovsk: Pacific State University, No. 1, 2011, pp. 82–83.
3. *Dictionary of the Russian language: in 4 vols.* [Slovar' russkogo yazyka: v 4-h t.], Edited by A. P. Evgenieva, Moscow: Russian Language, 1985–1988, Vol. 1, П–Р, 1987. 752 p.
4. *Dictionary of the Russian language: in 4 vols.* [Slovar' russkogo yazyka: v 4-h t.], Edited by A. P. Evgenieva, Moscow: Russian Language, 1985–1988, Vol. 1, А–Й, 1985. 696 p.
5. Pozdeeva, S. I., Gurenkova, E. G. *New forms of learning discussions as a means of developing communicative universal learning activities in younger students* [Novye formy uchebnoj diskussii kak sredstvo razvitiya kommunikativnyh universal'nyh uchebnyh dejstviya u mladshih shkol'nikov], *Proceedings of Russian scientific and practical conference with international participation “Innovations in preschool and primary education”*. Barnaul: Altai State Pedagogical University, 2015, pp. 199–203.
6. Dobrenkov, V. I., Kravchenko, A. I. *Methods of sociological research: Textbook* [Metody sociologicheskogo issledovaniya: Uchebnik], Moscow: INFRA-M, 2004. 768 p.
7. Fisenko, O. P. *Discussion as a form of scientific research: Proceedings of scientific papers based on the results of funded scientific research for 2011* [Diskussiya kak forma nauchnogo poiska: Sbornik nauchnyh trudov po itogam finansiruemyh nauchnyh issledovanij za 2011], *Modern problems of applied sciences*. Omsk: Omsk Economic Institute, 2012, pp. 139–147.
8. Ivin, A. A. *Rhetoric: the art of persuading* [Ritorika: iskusstvo ubezhdat'], Moscow: FAIR-PRESS, 2002. 304 p.
9. Kuzmina, N. V. *Discussion as a form and method of a problem lesson* [Diskussiya kak forma i metod problemnogo uroka], *Proceedings of the VI International scientific and practical conference*, Cheboksary, 2016, pp. 82–84.
10. Bochkova, N. V. *How to conduct a discussion?* [Kak vesti diskussiyu?]. Access mode: <http://festival.1september.ru/articles/58217> (accessed date: 08/25/2021).
11. Volkova, E. A., Shirokogorova, T. G. *Discussion as one of the forms of oral communication* [Diskussiya kak odna iz form ustnoj kommunikacii], *Psychology and pedagogy: methods and problems of practical application*. Novosibirsk: LLC Scientific Cooperation Development Center, No. 53, 2016, pp. 125–131.
12. Doronina, I. N., Volkova, E. A. *Basic structural and functional characteristics of oral communication* [Osnovnye strukturno-funkcional'nye harakteristiki ustnoj kommunikacii], *Bulletin of the Nizhny Novgorod University. N. I. Lobachevsky. Series: Philology*, 2000, Vol. 12, pp. 216–221.
13. Chudinova, A. R. *Educational discussion as an activity form of the development of the communicative competence of senior pupils: a collective monograph* [Uchebnaya diskussiya kak deyatel'nostnaya forma razvitiya kommunikativnoj kompetencii starsheklassnikov: kollektivnaya monografiya], *Actual problems of teaching methods of the Russian language and Russian as a foreign language*, Moscow: LLC Publishing house “Sputnik +”, 2016, pp. 159–165.
14. Veretennikova, V. B. *Discussion as a form of adult education in the modern system of preschool education* [Diskussiya kak forma obucheniya vzroslyh v sovremennoj sisteme doshkol'nogo obrazovaniya], *Management of a preschool educational institution*, Moscow: LLC “Creative Center Sphere”, No. 9, 2016, pp. 28–39.
15. Batorova, N. S. *Distance education in the form of educational discussion as a means of forming professional competencies* [Distancionnoe obrazovanie v forme uchebnoj diskussii kak sredstvo formirovaniya professional'nyh kompe-

tencij], Bulletin of scientific conferences, Tambov: LLC “Consulting company Ucom”, No. 3–2 (31), 2018, pp. 8–11.

16. Zelenina, L. E. *Specificity of scientific discussion as a form of education* [Specifika nauchnoj diskussii kak formy obucheniya], Actual problems of German studies, romance and Russian studies, Yekaterinburg: Ural State Pedagogical University, No. 4, 2018, pp. 145–146.

17. Babansky, Y. K. *Selected pedagogical works* [Izbrannye pedagogicheskie trudy] [ed. by M. Y. Babansky, G. N. Filonov, G. A. Pobedonostsev, A. M. Moiseev], Pedagogika, 1989. 558 p., Proceed-

ings of Full Members and Corresponding Members of the Academy of Pedagogical Sciences of the USSR. Access mode: [http://elib.gnpbu.ru/text/babanskiy\\_izbrannye-pedagogicheskie-trudy\\_1989/](http://elib.gnpbu.ru/text/babanskiy_izbrannye-pedagogicheskie-trudy_1989/) (accessed date: 08/26/2021).

18. Chernyakova, N. S. *The role of discussion in public life and scientific knowledge* [O roli diskussii v obshchestvennoj zhizni i nauchnom poznanii], Actual problems of the humanities and natural sciences. No. 4–4. Scientific information center and editorial office of the journal “Actual problems of the humanities and natural sciences”, 2016, pp. 21–23.

**Образец для цитирования статьи:**

Борченко, И. Д. Научная дискуссия как эффективный метод работы со взрослыми / И. Д. Борченко, В. Н. Макашова. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2021. – № 3 (48). – С. 14–23.

**Example for article citation:**

Borchenko, I. D., Makashova, V. N. Professional Scientific discussion as an effective method of work with adults [Nauchnaya diskussiya kak effektivnyj metod raboty so vzroslymi], Scientific support of a system of advanced training, 2021, No. 3 (48), pp. 14–23.

УДК 378.091.398

## Конвергентное повышение квалификации педагогических кадров

Т. Б. Волобуева

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

iponayka@yandex.ru

## Convergent advanced training of educators

T. B. Volobueva

### Аннотация

**Проблема исследования и обоснование ее актуальности.** В данной статье рассматривается конвергентный подход в дополнительном профессиональном образовании. Сегодня информационно-коммуникативные технологии объединяют людей, бизнес, культуру и другие сферы общественной жизни. Реализуются крупные межотраслевые проекты. Анализируя глобальные тенденции, эксперты прогнозируют технологические новации на основе НБИК-конвергенции. Взаимопроникновение нано-, био-, когнитивных и информационно-коммуникативных технологий обеспечивает создание качественно новой НБИК-технологии. Для успешной социализации в современном мире выпускник должен воспринимать целостную картину окружающей среды, уметь продуктивно взаимодействовать с ее составляющими. Актуализируется конвергентное образование. Внедрение конвергентного подхода к обучению формирует запрос на повышение квалификации учителей по данной проблеме. **Целью исследования** является обоснование построения конвергентного повышения квалификации педагогов. **Методология (материалы и методы).** Исследование опиралось, в первую очередь, на концепцию интеграции научного знания; ведущие теории формирования мировоззрения школьников; принципы андрагогики. Применялись комплексные методы: сравнительно-исторический анализ литературы, изучение педагогического опыта, моделирование, наблюдение, беседа, онлайн опрос, статистический анализ данных. **Результаты.** Сконструирована модель конвергентного повышения квалификации педагогов.

Обоснованы его ключевые характеристики. Охарактеризованы базовые компетенции: метапредметные, ИКТ, универсальные учебные действия. Описаны конвергентная образовательная среда и ПКИП-технология (синтез педагогических, когнитивных, информационных и психологических технологий). Разграничены понятия «межпредметные связи», «метапредметность» и «конвергенция». Выделен перспективный опыт общеобразовательных организаций по организации конвергентного образования. Акцентировано внимание на STEM-обучении. Проанализирована результативность конвергентного повышения квалификации по результатам онлайн-опроса слушателей, наблюдений и бесед. Научная новизна результатов заключается в том, что разработана модель конвергентного повышения квалификации педагогов. Теоретическая новизна состоит в описании модели, обосновании ее элементов. Практическая новизна – апробирована разработанная модель на практике и получены данные, показывающие ее результативность. **Заключение.** Высокий уровень удовлетворенности слушателей конвергентным повышением квалификации, развивающие и педагогические эффекты обосновывают целесообразность введения конвергентного подхода в систему дополнительного профессионального образования педагогических кадров.

### Abstract

**The research problem and the rationale for its relevance.** This article discusses the convergent approach in additional professional education. Today information and communication technologies unite people, business, culture and other



spheres of social life. Major interdisciplinary projects are being implemented. Analyzing global trends, experts predict technological innovations based on NBIC convergence. The interpenetration of nano-, bio-, cognitive-, and information-communication technologies ensures the creation of a qualitatively new NBIC-technology. For successful socialization in the modern world, a graduate must perceive a holistic picture of the environment and be able to interact productively with its components. Convergent education is actualized. The introduction of convergent approach to education forms the demand for professional development of teachers on this issue.

**The goal of the research** is to justify the construction of convergent professional development for educators.

**Methodology.** The study was based primarily on the concept of integration of scientific knowledge; the leading theories of formation of the worldview of students; principles of andragogy. Complex methods were used: comparative-historical analysis of the literature, study of pedagogical experience, modeling, observation, interview, online survey, statistical analysis of data.

**Results.** A model of convergent professional development for teachers is constructed. Its key characteristics are substantiated. Basic competences are characterized: meta-disciplinary, ICT, universal learning activities. Convergent educational environment and PCIP-technology (synthesis of pedagogical, cognitive, information and psychological technologies) are described. The notions of “interdisciplinary links”, “meta-subjects” and “convergence” are distinguished. The prospective experience of general educational organizations in organizing convergent education is highlighted. The focus is on STEM learning. The results of convergent professional development were analyzed based on the results of online survey of students, observations and conversations. The scientific novelty of the results is that the model of convergent professional development of teachers was developed. Theoretical novelty consists in the description of the model, justification of its elements. Practical novelty is that the developed model was tested in practice and data showing its effectiveness were obtained.

**Conclusion.** The high level of student satisfaction with convergent professional development, developmental and pedagogical effects substanti-

ate the feasibility of introducing the convergent approach in the system of additional professional education for teaching staff.

**Ключевые слова:** повышение квалификации, конвергенция, метапредметный подход, педагог, целостность мира, междисциплинарность, интеграция.

**Keywords:** advanced training, convergence, meta-subject approach, teacher, integrity of the world, interdisciplinarity, integration.

**Введение.** Современный мир отличается многоликостью, многообразием, многоплановостью. В нем активно функционируют межгосударственные союзы, транснациональные организации, политические альянсы, многочисленные международные объединения, движения, партии, компании, корпорации и т.д. Разноуровневая интеграция, глобализация всех сфер общественной жизни, интернет-взаимодействие характерны для развивающегося социума. Все части мира тесно взаимосвязаны, создавая единство и целостность. Самые знаковые открытия делались на стыке наук. Современные технологии синтезируют теорию и практику различных отраслей экономики. В мировом инновационном пространстве широко распространяются НБИК (NBIC) конвергенция, соединяя нано-, био-, информационные и когнитивные технологии. НБИКС добавляет к ним социальные техники. Подготовить выпускника к взаимодействию с меняющимся миром является миссией образования. Готовность педагога к ее выполнению обеспечивает дополнительное профессиональное образование.

Разработка актуальных модулей повышения квалификации нацелена на опережающее обучение, творческий поиск, расстановку приоритетов. Методики обучения школьным предметам эволюционируют от межпредметных связей к метапредметному подходу. Конвергенция – следующая ступень актуализации образования. Взаимовлияние и взаимопроникновение различных предметных областей – вызов времени. Потребность в профессиональном усовершенствовании педагогов в этом направлении обусловили данное исследование.

**Целью статьи** является исследование целесообразности моделирования повышения квалификации педагогов на основе конвергентного подхода.

**Обзор литературы.** Без введения термина «конвергенция» поиск вариантов объединенного обучения ведется давно. В трудах Аристотеля единство мира и междисциплинарность знания выступали аксиомой. [1]. Идеи комплексной педагогики распространяются с середины XVIII века и предполагают построение образовательного процесса вокруг конкретного объекта (стержня), изучаемого в разных ракурсах [2; 3]. Комплексная система предлагалась в разных вариациях:

- компоненты обучения объединяются вокруг явлений и предметов, интересных ребенку;
- обеспечивалась концентрация занятий вокруг отдельных тем;
- применялось свободное ознакомление детей с окружающим миром;
- на каждой ступени обучения выбиралось ядро, вокруг которого собирался учебный материал;
- апробировалась программа «интегрального воспитания»;
- отбирался религиозный поучительный материал, к которому подтягивались светские науки;
- учебный контент группировался вокруг разных областей жизни человека.

Противостояние познанию единства мира заложено в технологическом подходе [4], в котором предусматриваются:

- акцентирование внимания на прикладном аспекте науки;
- математизация естествознания;
- установление дисциплинарных границ.

В педагогике царила классно-урочная система, предметное обучение, сужая фундаментальные знания в узкие технологии. В конце XIX века активизируется движение за междисциплинарную интеграцию. Масштабные межведомственные проекты середины XX столетия способствуют продвижению идей синтеза наук. В это время наиболее популярными вариациями объединенного обучения [4] были:

- раскрытие «сверхсмысла» какого-либо события через объединение различных областей знаний;
- дополнение к предметным занятиям ежедневных свободных бесед;
- сосредоточение учебного материала вокруг отдельных предметов, тем;
- корреляция учебного контента на основе естественных связей изучаемых тем;

- ассоциирующее обучение;
- метод проектов.

В России, кроме вышеназванных, применялись другие варианты комплексного преподавания [2; 4; 3]: цикловой метод (родственные предметы объединялись в циклы); аккордная система (тематическое соединение сведений из разных дисциплин); производственное преподавание (с экскурсиями на предприятия); метод разовых заданий (модификация проектного метода); программы единой трудовой школы.

В XX веке широко используются математические методы моделирования различных процессов, соединяются достижения различных отраслей знаний, информационно-коммуникативные технологии проникают во все сферы жизни.

Государственные образовательные стандарты долго декларировали межпредметную связь. Затем, вместо линейного соотношения школьных дисциплин, предлагается многовекторное соприкосновение. В современных ГОС стержневое место занимает метапредметность. Конвергенция в современном образовании считается новацией, является логическим продолжением междисциплинарных интеграционных процессов. Современные образовательные организации создают конвергентную образовательную среду через глубокую интеграцию школы, науки и производства (инженерные, медицинские, классы) [5, с. 33], разработку программ двойного высшего образования [6], тесную взаимосвязь основного и дополнительного образования, включая «университетские субботы» [5, с. 38], открытие электронных учебных заведений и использование конвергентных возможностей информационно-коммуникативных технологий [7].

Современные исследователи по-разному варьируют толкование термина «конвергенция образования»:

- содержание и технологии, гармоничные закономерностям развития ребенка, его природе [8];
- проект по формированию межпредметной среды на уроках и во внеурочной работе для целостного восприятия мира [9];
- педагогическая технология, базирующаяся на взаимном проникновении дисциплин при их изучении [10];
- формирование научного мировоззрения когнитивными технологиями, акцентирование на проектно-конструктивной деятельности [11];

– взаимодополнение, взаимопроникновение, взаимоизменение различных учебных предметов и учебных действий [7, с. 26].

Взяв за основу последний тезис, преодолевая границы учебных модулей, можно создать другую реальность повышения квалификации педагогов, приблизив ее не только к педагогической практике, но и к реальной жизни.

**Методология (материалы и методы).** Методологическую основу исследования составили: диалектический метод познания, положения теории познания о гносеологической общности, внутреннем единстве научного знания; концепция гуманизации образования; ведущие идеи теории формирования мировоззрения школьников; дидактические концепции содержания образования как основы создания интегрированных занятий. Также исследование опиралось на положения андрагогического подхода и современные представления об основных направлениях развития науки и практики: концепции модернизации образования; компетентностный, системно-деятельностный, метапредметный подходы к обучению.

В ходе исследования были использованы следующие методы:

– теоретические: сравнительно-исторический анализ литературы по теме, изучение педагогического опыта конвергенции в обучении, моделирование процессов повышения квалификации, их формализация;

– эмпирические: наблюдение, беседа, онлайн-опрос;

– статистические: качественный и количественный анализ полученных результатов.

**Результаты и их описание.** Общеизвестно, что основным показателем готовности к жизни в постоянно меняющемся мире является способность проанализировать проблему, принять компетентное решение и выбрать оптимальный поведенческий сценарий. Согласно еще одной аксиоме, педагог не может сформировать у обучающегося необходимые в жизни компетенции, если не обладает ими сам. Поэтому применению новаций в школе должно предшествовать целенаправленное обучение учителей. Осознание актуальности и перспективности конвергенции в образовании подкрепляется повышением квалификации в конвергентной среде, с использованием конвергентных технологий. На рисунке 1 показана авторская модель

конвергентного повышения квалификации педагогов. В ее методологическую составляющую входят: преобразующее взаимодействие научных дисциплин; организация исследовательских практик; создание и реализация актуальных метапредметных проектов; гармонический синтез теории и практики; взаимопроникновение формального (курсы), неформального (межкурсовые семинары, вебинары, педагогические мастерские, методические лаборатории и др.) и информального (предоставление актуальных ресурсов для самообразования) повышения квалификации. На интерактивных лекциях используется командное преподавание. Самый востребованный лекторский командный состав: преподаватель кафедры, учитель-мастер, IT-специалист. На практических занятиях используются только интерактивные методы. Из них наиболее популярны: ситуативное моделирование, ролевая педагогическая игра, квест.

Создаются динамичные проектные команды. Продуктивность повышения квалификации зависит от уровня стартовых компетенций слушателей. Если педагог владеет общефункциональными способами деятельности, метазнаниями, общеучебными действиями, способностью находить нестандартные методы решения задач, то формирование конвергентных навыков будет логическим продолжением его метапредметности. В процессе целевого повышения квалификации будут оттачиваться универсальные учебные действия, среди которых особенно важны исследовательские, стратегические, моделирующие, прогнозирующие, конструирующие, сценирующие.

Конвергентное обучение предполагает, что слушатель является активным пользователем информационно-коммуникативных технологий (ИКТ). Конвергенция повышения квалификации расширяет и углубляет в первую очередь такие IT-компетенции, как:

– готовность использовать в работе облачные технологии;

– способность применять онлайн приложения;

– умение управлять сетевым взаимодействием;

– способность интегрировать коммуникативные технологии;

– умение конструировать вики-системы.



Рис. 1. Модель конвергентного повышения квалификации

Ключевой характеристикой конвергентного повышения квалификации определяется межпредметное синтезирование учебного материала: на первом этапе – отдельно естественно-математических и гуманитарных дисциплин, на втором – гармонично объединяются все

предметные отрасли. Познавательная деятельность слушателей эволюционирует в проектно-моделирующую. Через конструирование учебно-дидактических материалов изучается новый материал. Чтобы привести конвергенцию в свою педагогическую практику, учителя осва-

ивают методы обучения различных видов деятельности, при этом выдвигая на первый план самоорганизацию познания, напредметность содержания. При выполнении учебных заданий слушатели вовлекаются в сетевые коммуникации, параллельно изучая современные методические приемы их организации, поддержки, управления. Диссеминация инновационного педагогического опыта по конвергенции обучения дает возможность слушателям творчески адаптировать перспективные нововведения. Для продвижения конвергентных практик проводятся виртуальные туры по сайтам школьных инноваторов, презентации, видео мастер-классы, телемосты и др. Наибольший интерес у педагогов вызвали Курчатовский проект, World Skills и Junior Skills классы. Московская электронная школа – действенная облачная платформа построения конвергентного обучения. Кроме готовых интерактивных уроков, здесь имеются инструменты для разработки своего сценария занятия, реализующего конвергентный подход, насыщенная база цифровых учебных материалов для конструирования конвергентного контента. Отдельное внимание уделяется STEM-обучению. Сама аббревиатура демонстрирует конвергенцию науки (Science), технологии (Technology), инженерии (Engineering), математики (Mathematics). Для STEM-обучения характерен синтез интегрированного обучения и проектного подхода. Практическое применение объединения естественных наук с математикой, технологиями и инженерным искусством составляет основу ученических проектов. Обучающиеся привлекаются к научно-техническому творчеству и роботостроению, таким образом, готовятся к технологическим инновациям жизни. Они изучают конкретную технологию, а потом создают ее прототип, мини версию или модель. Создание командного проекта, согласно системному подходу, включает постановку задания, обсуждение, разработку дизайна, конструирование, моделирование, тестирование и развитие. На каждом этапе создается атмосфера творческой тревожности, конкурентного партнерства. STEM-программы включают интерактивные методы: дискуссии, дебаты, консультации, мозговые штурмы, презентации. Учитывая большой развивающий потенциал такого обучения, слушателям курсов повышения квалификации предлагается смоделировать свой STEM-

факультатив. Педагоги знакомятся с новым понятием «фактчекинг». Это приемы всесторонней проверки достоверности информации, подтверждение ее надежными фактами, событиями. Важными особенностями STEM-занятий являются динамичность, неформальность, личная заинтересованность каждого слушателя, а также целенаправленное развитие логического мышления и технической грамотности, решения проблем, креативности. В межкурсовой период педагоги привлекаются к работе STEM-центра (см. рис. 2). В его структуре функционируют STEM-лаборатория, открытые онлайн курсы по реализации STEM-обучения в образовательных организациях и виртуальная школа-магнит. Школа-магнит представляет собой специализированную образовательную организацию для технически одаренных детей, продемонстрировавшие на олимпиадах и интеллектуальных турнирах способности к математике и естественно-научным дисциплинам.

Работа STEM-центра нацелена на продвижение идеи STEM-образования и конвергентного подхода. На курсах конвергентного повышения квалификации слушатели знакомятся с конвергентными технологиями НБИК (NBIC) и НБИКС (NBICS). Для педагогики предложена [12] конвергенция нейробиологии, когнитивной, информационно-коммуникационной и педагогической технологий (НКИП). В процессе конвергентного обучения педагогов НКИП трансформировалась в ПКИП – соединение и синергетическое усиление педагогических, когнитивных, информационных и психологических технологий. Специальные организационные (подготовка преподавателей, формирование метапредметных ресурсов, перетасовка ролей в проектных командах и пр.) и технические (мультимедийное оборудование, компьютеры, множительная техника и др.) условия составляют конвергентную образовательную среду. Результатом конвергентного повышения квалификации является педагогический арсенал для применения конвергентного подхода в работе с обучающимися и развивающий эффект конвергентных качеств.

**Обсуждение.** Институт дополнительного педагогического образования апробирует конвергентное повышение квалификации педагогических кадров по представленной на рисунке 1 модели.

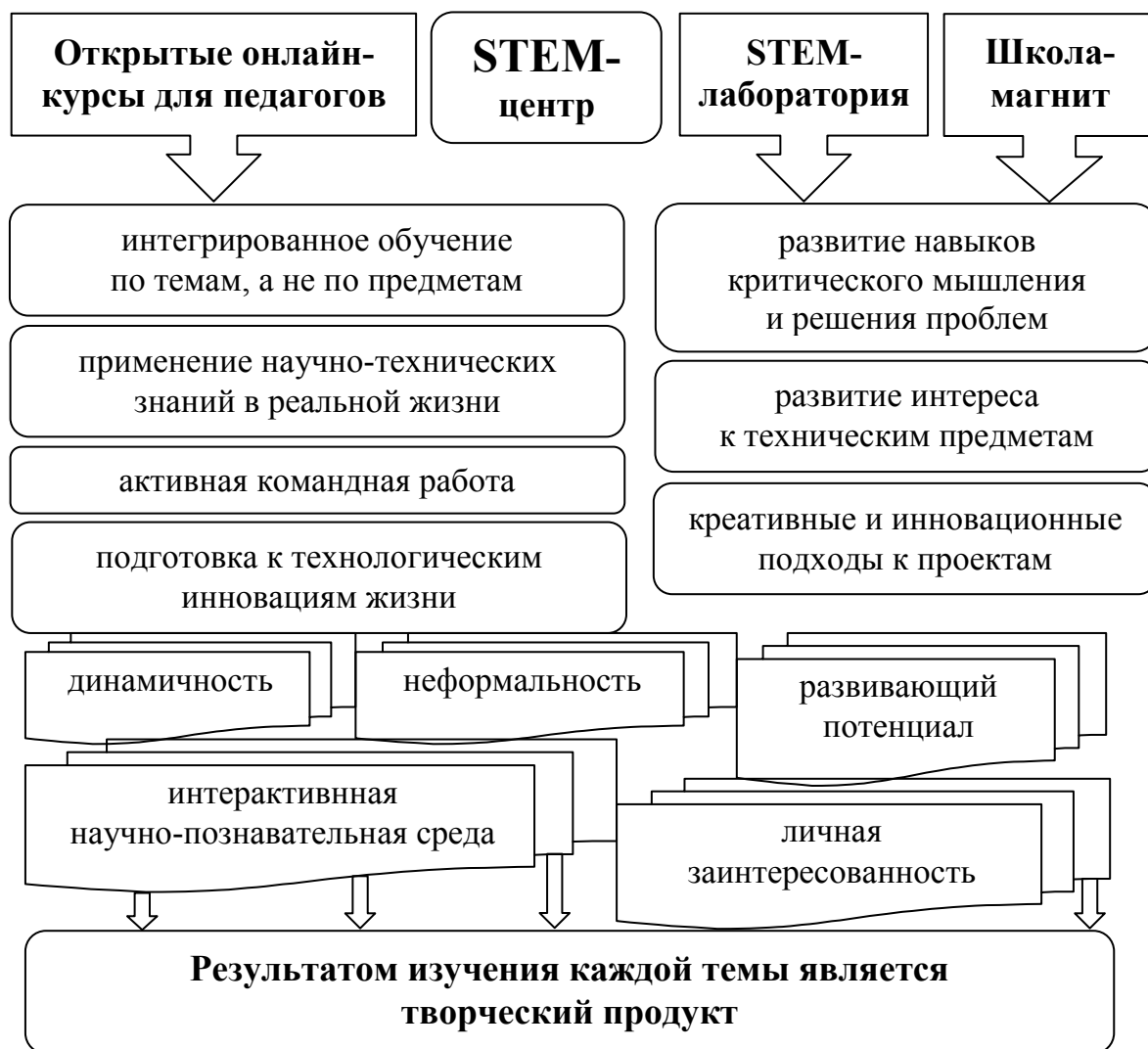


Рис. 2. Образовательные акценты STEM-центра

Таблица 1

**Интеграционные особенности**

Подход	Особенности объединения	Акцент
Межпредметный	Соединение разных предметных областей через выявление общих методологических правил	Единый мировоззренческий или методологический принцип
Метапредметный	Формирование содержания обучения через выявление общих методологических правил разных дисциплин	Надпредметность
Конвергентный	Взаимопроникновение, преодоление междисциплинарных границ	Взаимное преобразование и видоизменение

В процессе мотивационного мозгового штурма осмысливались и разграничивались понятия, формулировались различия подходов, предшествующих конвергентному (табл. 1).

Так как конвергентное обучение ориентировано на формирование выпускника, воспринимающего многообразие и целостность окружающего мира, умеющего находить взаимосвязи

в явлениях, применять знания на практике, осознавать последствия своих действий, то педагоги, работая в малых группах, составили список необходимых стержневых навыков. К ним отнесли когнитивную гибкость, межотраслевую коммуникацию, поликультурность и мультиязычность, умение работать в режиме многозадачности. Акцентировалось внимание также на развитии критического, системного, экологического мышления. Взаимопроникновение этих качеств создает основу конвергентных компетенций и конвергентного мышления.

Онлайн-опрос слушателей показал заинтересованность педагогов в конвергентном повышении квалификации. Полностью удовлетворены качеством организации образовательной среды 96% респондентов. Высшие баллы получили такие ее параметры, как обеспеченность ценными цифровыми ресурсами и материалами; партнерский стиль общения; совместная деятельность преподавателей и слушателей по планированию и коррекции процесса обучения.

Качеством процесса повышения квалификации полностью удовлетворены 94% педагогов. Максимальную оценку получили: актуальность учебного материала, его практическая направленность; интерактивные формы работы; мультимедийная визуализация; высокая компетентность преподавателей.

Качество результата, по оценке слушателей, полностью удовлетворила 92%. Нужно отметить, что некоторые респонденты характеризуют как несоответствие ожиданию того, что либо является положительным моментом (например, они получили от обучения больше, чем ожидали), либо не относится к недостаткам курсов (хотели бы получить информацию, которая программой не предусматривалась, о чем им было известно заранее). Наиболее важными показателями результативности педагоги считают:

- освоение конвергентных технологий (94%);
- конструирование механизмов формирования у обучающихся целостной картины мира (96%);
- развитие конвергентного мышления (78%);
- расширение конвергентных компетенций (86%);
- усиление мотивации к конвергентному самообразованию (80%).

**Заключение.** Основу социального прогресса составляют сегодня информационные, нано-, био-, когнитивные и социальные технологии. Их слияние образует НБИКС конвергенцию, отличающуюся широтой охвата параметров, интенсивностью взаимодействия, и обеспечивающую новые перспективы технического и научного прорыва. Конвергентное образование призвано подготовить выпускника к успешному функционированию в мире конвергентных технологий, следовательно необходимо переструктурировать образовательную среду, чтобы создать эффект подобия ее реальной жизни. В ней освоение учебного материала будет сочетаться с познанием мира как единого целого.

В трудах Аристотеля целостный Космос не разделялся на отдельные области знаний. После крупных открытий в астрономии стал использоваться идеал естествознания, в котором, наряду с внедрением экспериментальных практик, глобальной математизацией, установились жесткие междисциплинарные границы. Отдельные научные школы доказывали необходимость интегрированного обучения. Масштабные межотраслевые проекты (кибернетический, ядерный, ракетостроительный и др.) актуализировал междисциплинарный синтез.

Конвергентный подход в образовании является продолжением, новым витком, межпредметной интеграции на уровне их взаимопроникновения и взаимовлияния. При этом учитель и обучающийся становятся партнерами в изучении мира. Ученику комфортно в виртуальном пространстве, но и там нужна помощь учителя в выстраивании безопасного маршрута. Чтобы построить конвергентный образовательный процесс, нужна целевая подготовка педагогов. Построение модели конвергентного повышения квалификации позволило выделить концептуальные основы и методические приоритеты соответствующих дополнительных профессиональных программ. Опирается обучение слушателей на сформированные универсальные учебные действия, метапредметные навыки, ИКТ-компетентность. Образовательный процесс характеризуется междисциплинарным синтезом естественно-научного и гуманитарного знания; активной сетевой коммуникацией; педагогическим моделированием и конструированием; исследованиями и проек-

тированием. По аналогии с НБИКС внедряется ПКИП-конвергенция, как синтез педагогических, когнитивных, информационно-коммуникативных и психологических технологий. Создается конвергентная образовательная среда. В процессе повышения квалификации педагоги знакомятся с перспективными конвергентными практиками общеобразовательных организаций. Отдельным модулем изучается STEM-образование. В межкурсовой период педагоги привлекаются в STEM-центр для неформального конвергентного обучения. По результатам онлайн-опроса слушателей конвергентного повышения квалификации можно сделать вывод о целесообразности такой организации дополнительного профессионального образования.

#### Библиографический список:

1. Федчук, Д. А. Смысл «единого» у Аристотеля. / Д. А. Федчук. – Текст : электронный // Вестник Московского государственного областного университета. – Серия: Философские науки. – 2019. – № 3. – С. 140–153 – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/smysly-edinogo-u-aristotelya> (дата обращения: 16.08.2021).
2. Гусарова, Ю. В. Комплексная система обучения в учреждениях среднего профессионального образования в первой половине XX века: понятие, сущность / Ю. В. Гусарова. – Текст : электронный // Ноосфера. – 2017. – URL: <https://noosphere.ru/pubs/104264> (дата обращения: 15.05.2021).
3. Новиков, А. М. Развитие отечественного образования: Полемиические размышления / А. М. Новиков. – Москва : Эгвес, 2005. – 176 с. – Текст : непосредственный.
4. Каргина, З. А. Конвергентный подход в образовании: новый виток спирали развития (обзор научно-педагогических исследований разных лет) / З. А. Каргина. – Текст : электронный // ГБПОУ «Воробьевы горы». – 2020. – URL: <https://prodod.moscow/archives/17746> (дата обращения: 27.05.2021).
5. Логика конвергентного подхода в московском образовании / Т. Г. Новикова, М. Н. Лазутова, К. А. Скворчевский, О. Н. Сусакова ; под ред. А. И. Рытова. – Москва : ГАОУ ДПО МЦРКПО, 2018 – 76 с. – Текст : непосредственный.
6. Новиков, А. П. Конвергенция образовательных программ бакалавриата / А. П. Новиков. – Текст : непосредственный // Ученые записки ЗабГУ. – 2017. – Т. 12, № 5. – С. 20–26.
7. Манак, А. Ф. ИКТ в образовании: эволюция, конвергенция и инновации / А. Ф. Манак, А. С. Воронкин. – Текст : непосредственный // Образовательные технологии и общество. – 2014. – Т. 17. – С. 487–521.
8. Куркин, Е. Современным детям – конвергентное образование / Е. Куркин. – Текст : электронный // Образовательная политика. – 2011. – № 3 (53). – С. 45–52. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennym-detyam-konvergentnoe-obrazovanie/viewer> (дата обращения: 15.05.2021).
9. Капранов, В. К. Конвергенция образования / В. К. Капранов, М. Н. Капранова. – Текст : непосредственный // Всё для администратора школы! – 2016. – № 3. – С. 2–3.
10. Исмагилов, Р. М. О конвергентном образовании / Р. М. Исмагилов. – Текст : электронный // Концепт. – 2015. – Т. 13. – С. 351–355. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/85071.htm> (дата обращения: 15.05.2021).
11. Свечкарев, В. П. Конвергентное образование на основе когнитивных технологий / В. П. Свечкарев. – Текст : непосредственный // Инженерный вестник Дона. – 2015. – № 1. – Ч. 2. – С. 2007–2015.
12. Блинова, Т. Л. Конвергентный подход в обучении / Т. Л. Блинова. – Текст : электронный // Научная электронная библиотека «КиберЛенинка» – 2018. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konvergentnyy-podhod-v-obucheni> (дата обращения: 15.05.2021).

#### References:

1. Fedchuk, D. A. *Aristotle's meaning of “one”* [Smysl “edinogo” u Aristotelya], Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Philosophical Sciences. 2019, No. 3, pp. 140–153. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/smysly-edinogo-u-aristotelya> (accessed date: 08/16/2021).
2. Gusarova, Yu. V. *Complex system of training in institutions of secondary vocational education in the first half of the twentieth century: concept, essence* [Kompleksnaya sistema obucheniya v uchrezhdeniyah srednego professional'nogo obrazovaniya v pervoj polovine HKH veka: Ponyatie, sushchnost'], 2017. Available at: <https://noosphere.ru/pubs/104264> (accessed date: 08/15/2021).



3. Novikov, A. M. *The development of domestic education: Polemic reflections* [Razvitie otechestvennogo obrazovaniya: Polemicheskie razmyshleniya], Moscow: Publishing house "Egves", 2005. 176 p.
4. Kargina, Z. A. *Convergent approach in education: a new round of the spiral of development (review of scientific and pedagogical research in different years)* [Konvergentnyj podhod v obrazovanii: novyj vitok spirali razvitiya (obzor nauchno-pedagogicheskikh issledovanij raznyh let)], GBPOU "Vorobyovy gory", 2020. Available at: <https://prodod.moscow/archives/17746> (accessed date: 07/25/2021).
5. Novikova, T. G., Lazutova, M. N., Skvortchevsky K. A., Susakova O. N. *The logic of the convergent approach in Moscow education* [Logika konvergentnogo podhoda v moskovskom obrazovanii], ed. by A. I. Rytov. Moscow, 2018. 76 p.
6. Novikov, A. P. *Convergence of bachelor's degree programs* [Konvergenciya obrazovatel'nyh programm bakalavriata], Scientific notes of Zab-SU, 2017, Vol. 12, No. 5, pp. 20–26.
7. Manako, A. F., Voronkin, A. S. *ICT in education: evolution, convergence and innovation* [ИКТ в образовании: эволюция, конвергенция и инновации], Educational technologies and society, 2014, Vol. 17, pp. 487–521.
8. Kurkin, E. *Modern children-convergent education* [Sovremennym detyam – konvergentnoe obrazovanie], Educational policy, 2011, No. 3 (53), pp. 45–52. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennym-detyam-konvergentnoe-obrazovanie/viewer> (accessed date: 05/15/2021).
9. Kapranov, V. K., Kapranova, M. N. *Convergence of education* [Konvergenciya obrazovaniya], Everything for the school administrator, 2016, No. 3, pp. 2–3.
10. Ismagilov, R. M. *Convergent education* [konvergentnom obrazovanii], Concept, 2015, Vol. 13, pp. 351–355. Available at: <http://e-koncept.ru/2015/85071.htm> (accessed date: 05/15/2021).
11. Svechkarev, V. P. *Convergent education based on cognitive technologies* [Konvergentnoe obrazovanie na osnove kognitivnyh tekhnologij], Engineering Bulletin of the Don, 2015, No. 1, Part 2, pp. 2007–2015.
12. Blinova, T. L. *Convergent approach in training* [Konvergentnyj podhod v obuchenii], Scientific electronic library "CyberLeninka", 2018. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/konvergentnyy-podhod-vobuchenii> (accessed date: 05/15/2021).

**Образец для цитирования статьи:**

Волобуева, Т. Б. Конвергентное повышение квалификации педагогических кадров / Т. Б. Волобуева. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2021. – № 3 (48). – С. 24–33.

**Example for article citation:**

Volobueva, T. B. Convergent advanced training of educators [Konvergentnoe povyshenie kvalifikacii pedagogicheskikh kadrov], Scientific support of a system of advanced training, 2021, No. 3 (48), pp. 24–33.

## Гипотезы, дискуссии, размышления

УДК 37.018.26

### Перспективные формы повышения педагогической культуры родителей обучающихся образовательных организаций

Р. М. Эхаева

[https:// orcid.org/0000-0002-4417-2635](https://orcid.org/0000-0002-4417-2635)

[raisa.exaeva.65@mail.ru](mailto:raisa.exaeva.65@mail.ru)

### Prospective forms of improving the pedagogical culture of students' parents in educational institutions

R. M. Ekhaeva

#### Аннотация

**Проблема исследования и обоснование ее актуальности.** Для полноценного участия в общественно-государственном управлении образовательными организациями и для качественного выполнения обязанностей по воспитанию детей родители должны обладать хорошо развитой педагогической культурой. В настоящее время каждой образовательной организацией составляются планы по работе с родителями, однако уровень педагогической культуры остается невысоким.

**Цель исследования** – определить наиболее эффективные организационные формы взаимодействия с родителями, которые способствуют повышению их педагогической культуры.

**Методология (материалы и методы).** Использовался личностно-деятельностный подход, который позволяет оценить успешность применения различных организационных форм взаимодействия с родителями, определить мнение родителей о формах проведения с ними встреч и их содержании, наметить ориентиры для дальнейшей работы. На основе анализа планов по взаимодействию с родителями 28 школ, был составлен перечень используемых организационных форм и отношение к ним родителей. С помощью опроса 2158 родителей выявлены предпочитаемые ими организацион-

ные формы взаимодействия, на основе которых предложена модель «свободного взаимодействия» с родителями, а также способы взаимодействия родителей со своими детьми (самым удачным был признан совместный просмотр кинофильма) с последующим его обсуждением (с подготовленными вопросами).

**Результаты.** После года работы стала более адекватной самооценка родителей своей педагогической культуры; повысилась ценностная ориентация по воспитанию детей (ее деятельностная составляющая); улучшились детско-родительские отношения; повысился имидж классных руководителей. Отмечено ограничение применения нетрадиционных форм взаимодействия с родителями: большие временные затраты со стороны классных руководителей. **Заключение.** Подтверждена возможность корректировки ценностных ориентаций у взрослых в процессе групповой работы, доказана возможность повышения имиджа классных руководителей, отмечена перспективность повышения педагогической культуры родителей под влиянием образовательных организаций.

#### Abstract

**The research problem and the rationale for its relevance.** For full participation in the public-

*public management of educational organizations and for the quality performance of responsibilities for the education of children, parents must have a well-developed pedagogical culture. At present each educational organization draws up plans for work with parents, but the level of pedagogical culture remains low.*

**The goal of the research** is to determine the most effective organizational forms of interaction with parents, which improve their pedagogical culture. **Methodology.** The personal activity approach was used, which made it possible to evaluate the success of various organizational forms of interaction with parents, determine parents' opinions on the forms and content of meetings with them, and outline guidelines for future work. Based on the analysis of plans for interaction with parents in 28 schools, a list of organizational forms used and parents' attitudes toward them were compiled. With the help of a survey of 2,158 parents the preferred organizational forms of interaction were identified, on the basis of which the model of "free interaction" with parents was proposed, as well as ways of interaction of parents with their children (the most successful was the joint viewing of a movie) followed by a discussion (with prepared questions). **Results.** After a year of work, parents' self-assessment of their pedagogical culture became more adequate; their value orientation in child-rearing (its activity component) increased; child-parent relations improved; and the image of class teachers increased. The limitation of the use of non-traditional forms of interaction with parents is noted: the high time expenditure on the part of the class teachers. A mechanism for removing this limitation is suggested. **Conclusion.** The possibility of correcting the value orientations of adults in the process of group work is confirmed, the possibility of improving the image of classroom teachers is proved, and the prospects of improving the pedagogical culture of parents under the influence of educational organizations are noted.

**Ключевые слова:** педагогическая культура родителей, эффективность, формы повышения организации.

**Keywords:** pedagogical culture of parents, effectiveness, improving forms of organization.

**Введение.** Ориентир развития России с помощью системы государственно-общественного управления предопределяет образование кон-

структивного партнерства различных организаций, социальных институтов и общественности. Наш интерес связан с партнерством образовательных организаций и родительской ответственности.

В средствах массовой информации часто поднимается вопрос о недостаточном участии родителей в региональных, городских и школьных проблемах образования, с чем солидарны педагогические коллективы образовательных организаций. В свою очередь родительская общественность считает, что их недостаточно информируют о существующих проблемах, перспективах развития образовательной организации; они не привлекаются к контролю качества получения детьми образования, выбору педагогического состава для своего класса.

Однако для полноценного и эффективного участия родителей в управлении учебно-воспитательным процессом образовательных организаций они должны обладать определенным уровнем педагогической культуры: это знания нормативных актов и положений, существующих ФГОСов для каждой ступени образования, разнообразных образовательных программ и программы развития организации; иметь компетенции в вопросах воспитания, взаимодействия и установления с детьми доверительных отношений; ценностные ориентации на развитие детей, раскрытия имеющихся у них способностей и воспитания в них социально-значимых качеств и т. д.

Кроме того, согласно социальному опросу Н. Ш. Валевиц, М. М. Шубович в 2007 [1] году и проведенному нами в 2020 году, около 80% родителей отмечают необходимость помощи специалистов по вопросам выбора профильного обучения, профилактики или коррекции девиантного поведения своего ребенка, защиты его физического и психического здоровья. И они готовы обратиться за ответами на имеющиеся вопросы в образовательную организацию. Вместе с тем более половины родителей (62% – по данным Н. Ш. Валевиц, М. М. Шубович [1], 67,4% – по нашему исследованию в 2020 году) считают, что за воспитание детей несет ответственность школа, а задача родителей обеспечить материальное благополучие семьи.

В этой связи обостряется проблема педагогического просвещения родителей, изменение их ценностных ориентаций и повышения педа-

гогической культуры. Но... такая работа ведется. Достаточно обратиться к любому образовательному учреждению: мы увидим планы по воспитательной работе, планы по работе с родителями, планы консультативной помощи и поддержки семей и т. п. Действительно, планов много. Но ожидаемого результата по-прежнему нет. Вероятно, поэтому очень сложно найти опубликованные результаты мероприятий с родителями.

Мы ранее упоминали исследование, проведенное Н. Ш. Валевич, М. М. Шубович, один из параметров, которые они раскрывали, – это категорический отказ родителей посещать семинары, круглые столы и лекции по вопросам воспитания детей [1].

Учили ли это обстоятельство образовательные учреждения? Какие формы сегодня они используют, и какие из них наиболее принимаемые родительским сообществом?

Поиск ответов на поставленные вопросы обусловил *цель исследования* – определить наиболее эффективные организационные формы взаимодействия с родителями, которые способствуют повышению их педагогической культуры.

### Обзор литературы

Первым дал определение понятию «педагогическая культура» Г. Н. Волков, отмечая, что это «среда материальной и духовной культуры народа, которая непосредственно связана с воспитанием детей» [2, с. 17]. Позднее активно использовали этот термин многие ученые, но трактовали его по-разному, например как:

– программу социального наследия, развивающуюся в соответствии с историческими эпохами ... (И. Е. Видт [3]);

– особую способность воспитателя быть чутким, отзывчивым к детям ... (В. А. Сухомлинский [4]);

– интегративную характеристику педагогического процесса ... (В. Л. Бенин [5]).

Попытка интегрировать мнения ученых привели нас к заключению, что педагогическая культура есть часть общей культуры личности, которая отражает имеющиеся ценности, знания, способности и опыт воспитания детей, приобретенный самостоятельно и полученный от предыдущих поколений.

Изучение специальной литературы позволяет нам отметить масштабные и качественные

разработки феномена «педагогическая культура» применительно к профессиональной деятельности воспитателя, учителя, педагога дополнительного образования.

Вместе с тем воспитанием детей занимаются и родители, поэтому справедливо говорить и о педагогической культуре родителей. Этот феномен некоторые ученые рассматривают как синоним педагогической культуры учителя. На наш взгляд, это не верно, так как педагогическая культура учителя – это культура профессиональной деятельности. Педагогическая культура родителей – это определенная житейская мудрость, передаваемая из поколения в поколение. Поэтому следует поддержать тех ученых, которые рассматривают педагогическую культуру родителей как самостоятельное явление, требующее своего изучения, особых подходов к диагностике и развитию.

Мы считаем, что *педагогическая культура родителей* – это такая подготовка родителей, которая позволяет им успешно решать все воспитательные задачи с детьми, передавать им социально-культурные ценности своего народа.

Очевидно, что одним из ключевых слов в сделанном нами определении является «подготовленность родителей», которая детерминирует наличие внешнего воздействия в виде обучения, развития лучших педагогических качеств, помощи в освоении требуемых для воспитательной деятельности умения. Не случайно многие исследователи в структуру педагогической культуры включают образование (Л. А. Грицай [6], Т. В. Жуковская [7] и др.), а некоторые – образование и ключевые педагогические навыки (О. Л. Зверева, Т. В. Кротова [8] и др.).

В настоящее время повышение педагогической культуры родителей осуществляется по двум направлениям: самообразование и целенаправленная работа образовательного учреждения, в котором обучается ребенок конкретных родителей. Возможно, в недалеком будущем появится третье направление – дистанционное обучение родителей в «родительских университетах», что поручил проработать нескольким министерствам В. В. Путин [9]. В целом, получается две движущие силы развития педагогической культуры родителей: личностные потребности и внешние воздействия. Мы будем вести речь о втором варианте.

Внешнее влияние в основе своей происходит в процессе обучения, просвещения, консультаций, целенаправленных мероприятий с родителями, в которых они приобретают новые знания, методы, способы и приемы взаимодействия с детьми, установления с ними эмоционально-комфортных отношений. При этом любое влияние на родителей происходит в какой-либо форме.

Форма (от лат. forma) означает внешний облик, установленный порядок. А сущность понятия «*формы организации процесса обучения*» достаточно емко и кратко сформулировала М. А. Молчанова: «Это диалектическое единство содержания и формы» [10]<sup>1</sup>. В педагогической литературе существуют классификации организационных форм по различным основаниям, но все они применимы к учебному процессу общеобразовательной школы. Нам следовало выявить организационные формы работы с родителями, которые активно используют образовательные организации.

#### **Методология (материалы и методы)**

Для проведения исследования мы посчитали целесообразным использовать личностно-деятельностный подход, который позволяет оценить успешность использования различных организационных форм взаимодействия с родителями, определить мнение родителей о формах проведения с ними встреч и их содержании, наметить ориентиры для дальнейшей работы. Составить список организационных форм взаимодействия с родителями нам помог анализ планов по работе с родителями 28 образовательных организаций из разных регионов России: Краснодарский край, Чеченская Республика, Ставропольский край, Ростовская область. В результате получили достаточно солидный перечень форм работы с родителями (24 наименования). Анализ частоты их использования показал, что самыми распространенными формами влияния на родителей являются родительские собрания, на которых выделяется время на тематическое просвещение. При этом высокая посещаемость в начальных и старших классах, несколько ниже в средних классах (см. табл. 1). Следующей по популярности приме-

нения в работе с родителями – родительский лекторий (университет, всеобуч), но частота использования такой формы снижается от первого класса к одиннадцатому. И последней формой работы с родителями, имеющей относительно значимые проценты применения, – «совместные досуги и праздники», и то, только в начальной школе. Таким образом, первый вывод, полученный из нашего исследования, – форм взаимодействия с родителями существует много, но их разнообразие в работе с родителями крайне низкое. Далее было проведено исследование отношения родителей из этих же образовательных учреждений к формам взаимодействия с ними. Это отношение должно было выразиться в ответах на закрытые вопросы: «участвовал / не участвовал», «интересно / не интересно», «полезно/бесполезно».

Составленные анкеты в виде таблицы, были розданы родителям учащихся начальной, основной и средней школы. В опросе приняли участие 2158 человек из тех, кто присутствовал на каком-либо мероприятии (см. табл. 1).

Полученные данные свидетельствуют о том, что активность родителей в мероприятиях образовательных организаций снижается по мере перехода ребенка из начальных классов в старшие классы. При этом высокая активность участия родителей проявилась в следующих формах взаимодействия с ними образовательных организаций:

- просмотры видеофрагментов организации различных видов деятельности, уроков;
- фотографии учеников (начальная школа);
- вечер вопросов и ответов;
- тренинг для родителей;
- собрание-диспут;
- семейная гостиная (см. табл. 1).

Ответы на вопрос об интересном содержании посещенного мероприятия для родителей показал, что наименьший интерес (от 17 до 27%) представили для родителей родительские собрания и родительские лектории. Такой же низкий процент по этим мероприятиям получился по итогам оценки родителями «полезности» этих мероприятий.

Следует отметить, что по другим мероприятиям, в которых наблюдается высокая активность родителей, были получены и высокие результаты по вопросам «интерес для родителей» и «полезность для родителей».

<sup>1</sup> Молчанова М. А. Гуманизация организационных форм обучения в современной общеобразовательной школе : дис. ... д-ра пед. наук. Луганск, 1993. 424 с.

Таблица 1

Оценка родителями предлагаемых им форм взаимодействия с образовательной организацией (%)

№ п/п	Организационные формы	Частота использования в планах школы			Участие родителей		
		начальная школа	среднее звено	старшие классы	начальная школа	среднее звено	старшие классы
Традиционные формы							
1.	Тематические лекции на родительских собраниях	88,1	71,5	89,2	87,4	65,6	59,4
2.	Родительский лекторий (университет, всеобуч)	27,5	22,7	20,5	68,7	44,5	21,6
3.	Родительские конференции	2,6	1,4	0,8	3,8	3,2	3,4
4.	«Круглые столы»	1,4	1,5	0,3	24,6	19,8	12,7
5.	Индивидуальные встречи родителей с администрацией школы, классными руководителями	1,6	2,1	2,3	86,8	73,6	58,2
6.	Встречи со школьными психологами, социальным педагогом	0,3	1,8	2,4	14,7	18,9	16,4
Нетрадиционные формы							
7.	Совместные досуги, праздники	5,3	1,3	0,4	39,5	20,7	9,3
8.	Записи на магнитофон бесед с детьми	0,6	0	0	37,8	0	0
9.	Просмотры видеофрагментов организации различных видов деятельности, уроков	0,4	0,2	0,1	88,6	78,4	69,7
10.	Фотографии учеников	0,5	0	0	99,2	0	0
11.	Выставки работ учеников	1,3	0,3	0	1,8	0,2	0
12.	«Почтовый ящик»	0,2	0,2	0,4	4,2	5,7	8,9
13.	Участие родителей в конкурсах, выставках	0,2	0,1	0	26,4	4,2	0
14.	Организация дней открытых дверей	0,3	0	0,3	17,6	0	10,3
15.	Выпуск интернет-газет	0,2	0,2	0,1	8,7	2,3	0,2
16.	Семинары-практикумы	1,1	1,3	0,8	87,3	46,2	61,6
17.	Устные педагогические журналы	0,6	0,2	0	46,3	39,4	29,8
18.	Занятия о профессиях, которые проводят родители	2,1	1,3	1,1	4,2	4,5	3,7
19.	Игры с педагогическим содержанием	1,8	1,4	0,3	31,8	30,7	35,1
20.	Вечер вопросов и ответов	1,5	1,7	0,2	59,9	45,6	49,3
21.	Семейные клубы	0,4	0	0,1	68,5	0	36,2
22.	Тренинг для родителей	1,0	0,4	0,2	79,4	82,1	74,7
23.	Собрание-диспут	0,3	0,2	0,1	77,6	64,1	47,2
24.	Семейная гостиная	0,7	0,4	0	68,3	57,8	36,1

Можно сделать вывод, что лекционная форма работы мало интересует родителей и участвуют они в ней в силу внешних обстоятельств: пришли на родительское собрание – вынуждены слушать.

**Результаты и их описание.** Мы предположили, что если использовать в работе с родителями те формы работы, к которым они прояв-

ляют интерес, а также привлечь их к определению круга проблем, которые для них важны, то, во-первых, повысится их педагогическая культура, во-вторых, повысит их лояльность к школе (и, как следствие, поднимет престиж учителя в их глазах), в-третьих, взаимодействие семьи и школы повысится.

В течение года в одной из школ г. Грозного были «отменены» родительские собрания и «родительские лектории», т. е. эти формы не использовались в традиционном формате. Встречи с родителями были даже чаще, чем 1 раз в четверть, но они проходили в виде «вечера вопросов и ответов», «семейный диспут» и т. д. После мероприятия классный руководитель проводит индивидуальные встречи с родителями, по тем вопросам, которые они не хотели обсуждать публично. Сразу отметим, неожиданно полученный результат: к концу года количество родителей, не готовых обсуждать со всеми присутствующими проблемы своего ребенка, резко сократилось (с 15–17 человек в начале года до 1–2 в конце). Мы объясняем это несколькими обстоятельствами.

1. На мероприятиях с родителями произошла замена монолога учителя (или приглашенного специалиста) на диалоги между участниками. Родители получили возможность открыто обмениваться своим мнением, выражать эмоции, искать ответы на волнующие их вопросы.

2. Была предложена «модель свободного взаимодействия», суть которой в следующем: не существовала жесткого плана на год. План в сентябре, на «вечере вопросов и ответов» составил легко по тем вопросам, на которые не смогли найти ответ. НО... этот план корректировался. Согласимся, проходит время, и на какие-то вопросы уже найдены ответы, а на какие-то вопросы появились новые. Поэтому с родителями в конце встречи уточнялось будущее мероприятие и его содержание. Отметим результат такой работы: родители проявили инициативу к увеличению педагогических мероприятий с ними. В результате такие встречи проводились ежемесячно. При этом за год 2 раза такие встречи были на платформе ZOOM, что объясняется условиями пандемии. Несмотря на дистанционный формат общения, родители активно участвовали в диалоге. И, тем не менее, все отметили, что личностное общение в школе им нравится больше.

3. К каждой обсуждаемой проблеме классный руководитель подбирал «домашнее задание» для родителей.

Это мог быть отрывок из книги (САМЫЙ интересный, который должен был вызвать интерес родителей к дальнейшему чтению), художественный фильм для совместного про-

смотра с детьми и списком вопросов, которые они могут вместе обсудить. Отметим, что особенно успешно были использованы фильмы «Солдатик» и «Белый снег». После которых родители просили классного руководителя составить подборку фильмов, для еженедельного просмотра с детьми. Полагаем, что это наш успех.

Любое исследование ценно своими результатами. Наша цель – повышение педагогической культуры родителей с помощью наиболее эффективных форм взаимодействия семьи и школы.

Педагогическая культура родителей – сложное структурное образование, состоящее из нескольких элементов. По нашему мнению, это ценностные ориентации родителей, педагогические знания, умения построения взаимоотношений с детьми и адаптировать информацию под возрастные и индивидуальные особенности своих детей и, конечно же, значимые для воспитания детей педагогические качества (коммуникабельность, внимательность, тактичность, вежливость, эмпатия).

Самое сложно в работе со взрослыми людьми, а следовательно, и с родителями, – провести оценку имеющихся качеств, особенностей, знаний и умений, в нашем случае – оценку педагогической культуры. Это связано с особой тревожностью и даже сопротивлением взрослых получать оценку. На тестирование в производственных коллективах работников назначают приказом, а в нашем случае – это только проявление доброй воли родителей. Поэтому мы были вынуждены исключить использование тестов в исследовании. Мы проводили анкетирование, причем адресное, в котором родители сами отмечали, что им свойственно, иными словами, была взята ориентация на самооценку.

В разработанной нами анкете было 44 вопроса, они касались всех элементов педагогической культуры. Особо отметим работу по выявлению нужных родителям педагогических качеств, это была коллективная работа, проводимая по специальной технологии, и по времени она заняла 35 минут.

Через год после проведенной работы мы вновь обратились к родителям с просьбой отметить в предыдущей анкете, как, что и насколько изменилось. Нужно отметить, что обработка анкет вызвала необходимость введения

Таблица 2

Результаты самооценки родителей до и после экспериментальной работы (в баллах)

№ п/п	Элементы педагогической культуры	Оценка «до»	Корректир. оценка	Оценка «после»	Прирост
1.	Ценностные ориентации:				
	– интеллектуальные,	7,8	7,4	7,6	0,2
	– эмоционально-оценочные,	8,9	7,7	8,1	0,4
	– действенные	9,2	6,3	7,8	1,5
2.	Педагогические знания	5,7	5,4	6,5	0,9
3.	Умения построения взаимоотношений с детьми	7,8	7,5	7,9	0,4
4.	Умения адаптировать информацию под возрастные и индивидуальные особенности своих детей	6,1	6,1	7,0	0,9
5.	Коммуникабельность	7,4	7,4	7,8	0,4
6.	Внимательность	8,8	7,6	7,7	0,1
7.	Тактичность	8,3	7,9	8,1	0,2
8.	Вежливость	7,9	7,7	8,0	0,3

дополнительного столбца: скорректированная первоначальная оценка. Дело в том, что многие родители (61,7%) снизили поставленные себе первоначальные оценки. Это говорит о развитии саморефлексии, что является одним из критериев изменения педагогической культуры (входящий в структуру ценностных ориентаций).

Самооценку родители проводили по 7-балльной шкале, где 4 – средний уровень, 5 – выше среднего, 6 – высокий, 7 – супервысокий уровень. Соответственно, 3 – ниже среднего, 2 – низкий, 1 – супернизкий уровень. Полученные результаты представлены в таблице 2, где ответы сгруппированы по крупным критериям, которые отмечены выше.

Несложно заметить, что родители в конце года по многим критериям снизили свои оценки, что дает нам основание считать, что итоговые оценки достаточно взвешенные и объективные. Особенно нас порадовал критерий «действенные ценностные ориентации», которые мы связывали с совместными занятиями с детьми (в том числе и семейные просмотры кинофильмов).

Для проверки самооценок родителей был использован опрос школьников. При этом в опросе участвовали все ученики, и только позднее мы сделали выборку: дети, чьи родители не участвовали в наших мероприятиях, и дети, чьи родители участвовали в мероприятиях. Нас порадовал тот факт, что среди детей, чьи родители были активными участниками

занятий, 37,2% отметили тот факт, что появилась семейная традиция – просмотр художественного фильма и потом беседы о нем; 16% детей отметили, что стали в выходной день ходить вместе с *двумя родителями* в кинотеатры, театры или выставки. Это обстоятельство особенно оценили подростки, высказывая удивление по поводу поведения родителей. Но при этом подростки радовались, что родителям стали интересны те фильмы, которые смотрят они.

Кроме того, ребята отмечали, что родители стали с ними заниматься интересными делами (выращивать кристаллы, делать физические эксперименты, собирать конструкторы, играть в шахматы и нарды и т. д.).

Таким образом, мы можем утверждать, что несколько поменялись ценностные ориентации в 2 составляющих: эмоционально-оценочном и действенном. Конечно, у взрослых людей очень сложно корректируются ценностные ориентации. Но мы еще раз подтвердили выводы, сделанные И. М. Марковской [11], М. С. Яницким [12] и К. Рудестамом [13], что ценностные ориентации отдельного человека могут изменяться в ситуации группового активного взаимодействия

**Обсуждение.** На основании полученных сведений мы полагаем, что эксперимент прошел удачно и нужно продолжать работу с родителями и дальше. Однако мы должны признать, что наиболее успешная работа была проведена в начальной школе, но были позитивные сдвиги и в старших классах, но результаты бо-



лее скромные. Поэтому мы считаем, что начальная школа – это тот сензитивный период, когда нужно работать с родителями, именно тогда установится тот тендем, о котором сегодня мечтают многие «ребенок – школа – родители».

Кроме того, предлагаемая нами работа с родителями требует больших временных затрат со стороны классного руководителя. В этом мы видим значительное ограничение. На подготовку классического родительского собрания требуется 1–2 часа (по мнению опрошенных нами классных руководителей). А для подготовки встреч с родителями в нетрадиционных формах требуется несколько дней. Таким свободным временем учителя не располагают, тем более что их прямая обязанность воспитывать и развивать школьников, а не их родителей.

Какой мы видим выход? Полагаем, что нужно создавать «Педагогическую копилку сценариев мероприятий с родителями». Такая копилка должна быть хорошо структурирована: по форме мероприятий, по уровню обучающихся детей, по тематике. Творческих учителей достаточно много, и если одна творческая группа от одной школы предложит интересный сценарий нетрадиционного взаимодействия с родителями – это уже хорошо, так как школ в нашей стране много.

Безусловно, нужен организатор и модератор такого движения, создание сайта и его поддержание. Может быть, после нашей статьи такой энтузиаст с хорошими информационными знаниями и способностями и появится.

Таким образом, наше исследование обладает признаками научной новизны, которая заключается в том, что: а) уточнено понятие «педагогическая культура родителей»; б) определены используемые образовательными организациями формы организации взаимодействия с родителями; в) предложена модель «свободного взаимодействия» классного руководителя с родителями.

Теоретическая значимость исследования в том, что: а) предложены компоненты педагогической культуры родителей; б) отмечена возможность использования опросного метода для получения самооценки родителями своего уровня педагогической культуры; в) раскрыты ограничения в массовом применении нетрадиционных форм взаимодействия с родителями.

Практическая значимость исследования в том, что: а) определена эффективность традиционных и нетрадиционных форм организации взаимодействия образовательной организации с родителями; б) отмечены методы для повышения деятельностного элемента ценностной педагогической ориентации; в) предложен механизм снятия ограничений с применения нетрадиционных форм взаимодействия образовательной организации и родителей.

**Заключение.** Важность и необходимость повышения педагогической культуры родителей обусловлена и потребностями общества в усилении взаимодействия семьи и школы, и требованием государства повышения качества воспитания подрастающего поколения. Создавшаяся ситуация обуславливает поиск новых механизмов организации просвещения (обучения) родителей. Однако накопленный инновационный опыт в данном вопросе требует осмысления и распространения наиболее успешных вариантов.

Несмотря на наличие большого количества планов образовательных организаций по работе с родителями, публичных отчетов по их эффективности найти крайне трудно. Настоящее исследование посвящено выявлению используемых организационных форм работы образовательных организаций с родителями, частоту их использования и отношение к ним родителей.

Проведенная работа позволяет утверждать, что родители не приемлют монологичную форму проведения встреч с классным руководителем, предпочитают диалоги, диспуты и даже споры. Кроме того, родители хотят участвовать в отборе содержания подобных встреч.

В этой связи жесткий план работы с родителями неэффективен, рекомендуется «модель свободного взаимодействия», в которой тематика встреч намечается на основе проведенного вечера «вопросов и ответов», наиболее сложные и актуальные из вопросов выносятся на обсуждение при дальнейших встречах. Но темы могут меняться в течение года. В зависимости от складывающейся ситуации.

Классные руководители могут предлагать родителям интересные и познавательные формы взаимодействия с детьми. Одной из самых успешных оказался совместный

просмотр художественных фильмов с последующим их обсуждением. Вопросы для обсуждения (при необходимости) составлял классный руководитель.

Опыт применения подобной работы в течение года дал значимые положительные результаты: 1) изменилась самооценка родителями своей педагогической культуры по каждому элементу; 2) повысилась ценностная ориентация в воспитании детей (ее деятельностная составляющая); 3) улучшились детско-родительские отношения, психологический климат стал более комфортным в семье; 4) повысился имидж классных руководителей. Отмечено ограничение применения нетрадиционных форм взаимодействия с родителями: большие временные затраты со стороны классных руководителей при подготовке к проведению встреч с родителями в нетрадиционных формах. Предложен механизм снятия этого ограничения – создание «Педагогической копилки сценариев мероприятий с родителями».

Полагаем, что полученные результаты и накопленный опыт работы с родителями заслуживают распространения среди педагогической общественности. Надеемся, что они принесут пользу как отдельному учителю, так и всей образовательной организации и, в конечном счете, всему обществу.

#### Библиографический список:

1. Валеева, Н. Ш. Психолого-педагогическое просвещение как фактор развития педагогической культуры родителей / Н. Ш. Валеева, М. М. Шубович. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-prosveshchenie-kak-faktor-razvitiya-pedagogicheskoy-kultury-roditeley/viewer> (дата обращения: 26.06.2021). – Текст : электронный.

2. Волков, Г. Н. Чувашская народная педагогика / Г. Н. Волков. – Чебоксары : Чувашгосиздат, 1958. – 263 с. – Текст : непосредственный.

3. Видт, И. Е. Педагогическая культура: становление, содержание и смыслы / И. Е. Видт. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 3–7.

4. Сухомлинский, В. А. Избранные педагогические сочинения. В 3 томах. Т. 1: Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Москва : Педагогика, 1971. – 558 с. – Текст : непосредственный.

5. Бенин, В. Л. Педагогическая культура: философско-социологический анализ / В. Л. Бенин. – Уфа, 1997. – 135 с. – Текст : непосредственный.

6. Грицай, Л. А. Феномен родительской культуры в структуре педагогического знания / Л. А. Грицай. – Текст : непосредственный // Культура и образование : научно-информационный журнал вузов культуры и искусств. – 2014. – № 4 (15). – С. 44–51.

7. Жуковская, Т. В. Педагогическая культура родителей как часть общей культуры человека / Т. В. Жуковская. – Текст : непосредственный // Труды БГТУ. Серия 6: История, философия. – 2011. – № 5. – С. 139–141.

8. Зверева, О. Л. Общение педагога с родителями в ДОУ / О. Л. Зверева, Т. В. Кротова. – Москва : Сфера, 2005. – 80 с. – Текст : непосредственный.

9. Путин поручил изучить тему развития онлайн-образования и идею «родительских университетов». – URL: <https://tass.ru/obschestvo/10593753> (дата обращения: 25.08.2021). – Текст : электронный.

10. Молчанова, М. А. Дистанционное обучение / М. А. Молчанова, В. Н. Хоменко. – Текст : непосредственный // Экономика и социум. – 2014. – № 3–2. – С. 551–556.

11. Марковская, И. М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. – Санкт-Петербург : Речь, 2005. – 150 с. – Текст : непосредственный.

12. Яницкий, М. С. Ценностная регуляция поведения личности и ее нарушение при различных формах социальных девиаций / М. С. Яницкий. – Текст : непосредственный // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. – 2011. – № 2.

13. Рудестам, К. Групповая психотерапия / К. Рудестам ; пер. с англ.: А. Голубев. – Санкт-Петербург : Питер Ком, 1999. – 384 с. – (Мастера психологии). – Текст : непосредственный.

#### References:

1. Valeeva, N. Sh., Shubovich, M. Sh. *Psychological and pedagogical education as a factor in the development of pedagogical culture of parents* [Psihologo-pedagogicheskoe prosveshchenie kak faktor razvitiya pedagogicheskoy kul'tury roditelej], Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-prosveshchenie-kak>

faktor-razvitiya-pedagogicheskoy-kultury-roditeley/viewer (accessed date: 06/26/2021).

2. Volkov, G. N. *Chuvash national pedagogy* [Chuvashskaya narodnaya pedagogika], Cheboksary: Chuvashgosizdat, 1958. 263 p.

3. Vidt, I. E. *Pedagogical culture: formation, content and meanings* [Pedagogicheskaya kul'tura: stanovlenie, sodержanie i smysly], Pedagogy, 2002, No. 3, pp. 3–7.

4. Sukhomlinsky, V. A. *Selected Pedagogical Works: in three volumes* [Izbrannye pedagogicheskie sochineniya: v 3 tomah], Moscow: Pedagogica, 1971, Vol. 1, 558 p.

5. Benin, V. L. *Pedagogical culture: philosophical and sociological analysis* [Pedagogicheskaya kul'tura: filosofsko-sociologicheskij analiz], Ufa, 1997. 135 p.

6. Gritsai, L. A. *Phenomenon of parental culture in the structure of pedagogical knowledge* [Fenomen roditel'skoj kul'tury v strukture pedagogicheskogo znaniya], Culture and Education: scientific and informational journal of universities of culture and arts, 2014, No. 4 (15), pp. 44–51.

7. Zhukovskaya, T. V. *Pedagogical culture of parents as a part of the general culture of man* [Pedagogicheskaya kul'tura roditel'ev kak chast' obshchej kul'tury cheloveka], Proceedings of BSTU. Series 6: History, Philosophy, 2011, No. 5, pp. 139–141.

8. Zvereva, O. L., Krotova, T. V. *Teacher's communication with parents in preschool* [Obshchenie pedagoga s roditelyami v DOU], Moscow: Sphere, 2005. 80 p.

9. *Putin instructed to study the development of online education and the idea of "parent universities"* [Putin poruchil izuchit' temu razvitiya onlajn-obrazovaniya i ideyu "roditel'skih universitetov"]. Available at: <https://tass.ru/obschestvo/10593753> (accessed date: 08/25/2021).

10. Molchanova, M. A., Khomenko, V. N. *Distance Learning* [Distancionnoe obuchenie], Economics and Sociology, 2014, No. 3–2, pp. 551–556.

11. Markovskaya, I. M. *Training of interaction of parents with children* [Trening vzaimodejstviya roditel'ev s det'mi], Saint Petersburg: Rech, 2005/150 p.

12. Yanitsky, M. S. *Value regulation of personal behavior and its violation in various forms of social deviations* [Cennostnaya regulyaciya povedeniya lichnosti i ee narushenie pri razlichnyh formah social'nyh deviacij], Bulletin of KRAUNTS. Humanities, 2011, No. 2.

13. Rudestam, K. *Group psychotherapy. Masters of Psychology Series* [Gruppovaya psihoterapiya. Seriya "mastera psihologii"], Saint Petersburg: Peter Com, 1999. 384 p.

#### Образец для цитирования статьи:

Эхаева, Р. М. Перспективные формы повышения педагогической культуры родителей обучающихся образовательных организаций / Р. М. Эхаева. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2021. – № 3 (48). – С. 34–43.

#### Example for article citation:

Ekhaeva, R. M. Prospective forms of improving the pedagogical culture of students' parents in educational institutions [Perspektivnye formy povysheniya pedagogicheskoy kul'tury roditel'ev obuchayushchihya obrazovatel'nyh organizacij], Scientific support of a system of advanced training, 2021, No. 3 (48), pp. 34–43.

УДК 37.015.3+378.091.398

## Использование кейсов в повышении квалификации педагогов: субъектно-средовой подход

Г. В. Семенова

<https://orcid.org/0000-0002-3936-2039>

[semenovagv@herzen.spb.ru](mailto:semenovagv@herzen.spb.ru)

Ю. Е. Гусева

<https://orcid.org/0000-0002-5815-4227>

[julia\\_guseva@mail.ru](mailto:julia_guseva@mail.ru)

## Using cases in the professional development of teachers: the subject-medium approach

G. V. Semenova

Yu. E. Guseva

### Аннотация

**Проблема исследования и обоснование ее актуальности.** Актуальность заявленной темы обусловлена негативными последствиями актов эксклюзии, основное число которых приходится на школьный возраст. Проблема исследования заключается в следующем противоречии: с одной стороны, существует требование к адекватной психологической подготовке учителя по преодолению в школьной среде таких форм социального исключения, как буллинг, игнорирование, лукизм и прочих; с другой стороны, на деле такая подготовленность оказывается явно недостаточной, дефицитной. Предлагаемый теоретический материал по анализу данной проблемы и практико-ориентированные педагогические кейсы призваны отчасти восполнить этот пробел.

**Цель исследования** – описать проявления эксклюзии и роль учителя в возникновении социального исключения, а также возможности обеспечения психологической готовности педагога к преодолению этого явления в школе через использование кейсов при анализе отношений, транслируемых в предметно-пространственной среде образовательной организации.

**Методология.** Методология проведенного исследования определяется ведущими идеями субъектно-деятельностного подхода, одной из его современных версий – субъектно-средовым

подходом, который также опирается на ситуационное направление в науке; в качестве материала исследования выступал анализ педагогических кейсов.

**Результаты.** Предложены два педагогических кейса, анализ которых позволяет проиллюстрировать основные проявления социального исключения в образовательной организации в контексте субъектно-средового подхода. Доказано, что анализ отношений в предметно-пространственной среде информативен с точки зрения диагностики возникновения и преодоления эксклюзии. **Заключение.** Анализ кейсов дает возможность наглядно познакомить педагогов как с вариантами проявления эксклюзии, так и с путями ее устранения.

### Abstract

**Research problem and justification of its relevance.** The relevance of the topic is due to the negative consequences of acts of exclusion, the most of which falls on school age. The research problem lies in the following contradiction: on the one hand, there is a requirement for adequate psychological preparation of the teacher to overcome such forms of social exclusion in the school environment as bullying, neglect, lookism and others; on the other hand, in reality, such preparedness turns out to be clearly insufficient. The proposed theoretical material and practice-oriented pedagogical cases are designed to partially fill this gap.

*The aim of the study is to describe the manifestations of exclusion and the role of the teacher in the emergence of social exclusion, as well as the possibility of ensuring the psychological readiness of the teacher to overcome this phenomenon in school through the analysis of relations broadcast in the subject-spatial environment of the educational organization.*

**Methodology.** *The research methodology is determined by the leading ideas of the agent-activity approach, one of its modern versions – the agent-environmental approach, which also relies on the situational direction in science; the analysis of pedagogical cases was used as the research material.*

**Results.** *Two pedagogical cases are proposed. The analysis of these cases illustrates the main manifestations of social exclusion in the subject space of the school in the context of the agent-environmental approach. It is proved that the analysis of relations in the school environment is informative from the point of view of diagnosing the emergence and overcoming of exclusion.*

**Conclusion.** *Case-studies make it possible to visually acquaint teachers with both the options for manifesting exclusion and the ways to eliminate it.*

**Ключевые слова:** *эксклюзия, игнорирование, буллинг, субъектно-средовой подход, повышение квалификации педагогов, кейс.*

**Keywords:** *exclusion, neglect, bullying, agent-environmental approach, professional development of teachers, case.*

**Введение.** Национальная система профессионального роста педагогов к моменту окончания реализации федерального проекта «Учитель будущего» национального проекта «Образование» в 2024 году должна обеспечить серьезное повышение мастерства педагогических работников<sup>1</sup>. Профессиональный стандарт педагога закрепляет необходимость глубокой психологической подготовки учителя, воспитателя для достижения данного показателя. Это в свою очередь предполагает необходимость овладения знаниями, которые позволяют не только диагностировать имеющиеся трудно-

<sup>1</sup> Официальный сайт Минпросвещения России. URL: <https://edu.gov.ru/national-project> (дата обращения: 21.12.2020).

сти, но и составлять программы противодействия насилию в образовательной среде<sup>2</sup>.

Субъектно-средовой подход, имеющий глубокие методологические основания в теории деятельности, позволяет открыть в системе повышения квалификации педагогов новую страницу. Это касается, в том числе, пространственного выражения в образовательной среде школы различных форм социальной эксклюзии, или исключения. Под социальным исключением понимается такое состояние личности, которое характеризуется чувством неподтвержденной социальной идентичности, болезненно переживаемой как дефицит принадлежности общности и как отвержение значимыми людьми или группой [1; 2]. В школьной жизни социальное исключение проявляется в форме насмешек, бойкотов, игнорирования, а при эскалации этих видов микроагрессии – в форме травли, в том числе – систематической (буллинг и кибербуллинг).

Важно, что явление социального исключения имеет специфические маркеры – проявляется в речевых высказываниях и в реальных поведенческих актах, а также косвенно отражается в предметно-пространственной среде школы (размещение таких материальных объектов, как учебные парты, компьютеры, предметы общего и индивидуального пользования и т. д.; расположение в пространстве людей – педагога и обучающихся – относительно друг друга; возможности перемещения в пространстве и ограничения передвижений).

Доказано, что самые эмоционально насыщенные опыты социального исключения человек переживает именно школе [1]. Это обусловлено и тем, что зачастую учитель не знает, что делать в ситуациях буллинга, как вести себя, если одни дети отвергают других. Кроме того, не всегда хватает и диагностических навыков – умения выявить негативное отноше-

<sup>2</sup> Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (с изм. от 25.12.2014) «Об утверждении профессионального стандарта „Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)“» (зарегистрирован в Минюсте России 06.12.2013 № 30550). URL: [http://www.dpsmolensk.ru/certification/files-2016/profstandart\\_2.pdf](http://www.dpsmolensk.ru/certification/files-2016/profstandart_2.pdf) (дата обращения: 21.12.2020).

ние, распознать эксклюзию. Притом что в речевых высказываниях и в реальных действиях педагог легко дифференцирует этот вид агрессии, средовые трансформации в ситуациях эксклюзии часто остаются незамеченными. Данный факт позволяет обозначить проблему исследования – отсутствие у педагогов опыта по интерпретации средовых проявлений эксклюзии, что может стать причиной разнообразных проблем субъект-субъектного взаимодействия в школьном образовательном пространстве. Поэтому принципиальное значение имеет осведомленность педагогов о проявлении социального исключения именно в предметно-пространственной среде образовательной организации. Проведенный в ходе исследования анализ педагогических кейсов позволяет представить и инструмент для развития соответствующих навыков учителя – его наблюдательности, рефлексивности. В связи с этим целью исследования было описание проявления эксклюзии и роли учителя в возникновении социального исключения, а также раскрытие возможностей обеспечения психологической готовности педагога к преодолению этого явления в школе через анализ отношений, транслируемых в предметно-пространственной среде образовательной организации.

**Обзор литературы.** Пространство – важнейшая категория, описывающая объективный физический мир. Восприятие пространства, представления о нем, специфика поведения в пространстве становятся предметом внимания для психологии не только в связи с исследованием психофизических возможностей человека, но и в контексте реализации ведущего в деятельности подходе методологического принципа – принципа единства сознания и деятельности.

Пространственные отношения проявляются в речевых высказываниях, в словах, произносимых в процессе общения. В речи – внешней (устной или письменной) и внутренней – используются понятия, описывающие пространство межличностных отношений. «Близкий – далекий», «отстраненный – включенный», «вторгающийся (в границы) – дистанцированный» – именно так мы обычно характеризуем происходящее в окружающем нас мире, применяя соответствующие пространственные параметры. Средствами регуляции дистанции могут

быть выразительные движения (жесты, мимика и т. п.), речевые высказывания, специфическая организация предметно-пространственной среды (выставление барьеров, заграждений, физическая сепарация, отделение в виде дистанцирования и проч.). При этом увеличение дистанции между субъектами коммуникации может быть как выражением психологической защиты, так и копингом, связанным с нахождением социальной поддержки.

Дистанция может символизировать «свободу от себя» (освобождение других от своего присутствия) и «свободу от других» (желание отделаться от неприемлемого взаимодействия). Она, таким образом, отражает и проявляет отношения между людьми. Сокращение дистанции во взаимоотношениях часто сопряжено с тем, что индивидуальная деятельность оценивается как менее продуктивная [3]. Как отмечает С. И. Некрасов (2012), среди понятий «территория», «пространство», «дистанция», «ландшафт» именно категория пространства является наиболее приемлемой, т. к. характеризуется большей широтой и применимостью как в отношении физической территории, так и в отношении социальной, культурной, виртуальной и иных сред. Пространство может быть территориальным (физическим, материальным) и социокультурным (культурно-мировоззренческим). В нем отражаются государственные, правовые, культурные, исторические, морально-нравственные нормы и границы, или пределы. «Беспредельность» любой нормы порождает хаос, поэтому физические границы часто выстраиваются как символические линии демаркации, причем это может быть как законно (так было, например, с Берлинской стеной, так происходит со Стеной безопасности между Израилем и Палестиной), так и незаконно (нагляден пример Италии, где выстраиваются бетонные стены между благополучными и неблагополучными районами) [4].

Идеи пространства в психологии берут свое начало в работах К. Левина. Так, уже в своей первой статье «Военный ландшафт», вышедшей в 1917 году, автор делится идеей о том, что одно и то же физическое пространство может свободно простирается в разных направлениях или казаться ограниченным в связи с изменением психологической оценки местности. В условиях боевых действий пространство теряет характеристику безопасности и является источ-

ником страха и тревоги, которые способствуют субъективному восприятию знакомого со времен мирного времени ландшафта как ограниченного. Впоследствии К. Левиным развивались идеи теории поля, в рамках которых описывалась способность предметов быть притягательными или отталкивающими, т. е. обладать положительной или отрицательной валентностью. Именно единство субъективного отношения человека и пространственно-предметной среды составляет сущность ситуации [5].

С. К. Нартова-Бочавер (2019) отмечает, что пространство, в котором протекает жизнедеятельность человека, может трактоваться по-разному: одно и то же оформление, одна и та же дистанция, один и тот же предмет для разных людей несут в себе разное значение. В результате то, что для одних людей является источником тревоги, для других будет ресурсным и даже психотерапевтичным. Вместе с тем существуют такие пространственно-предметные универсалии, которые человек вынужден учитывать – в противном случае он столкнется с переживанием стресса и с высоким уровнем напряжения [6]. В субъектно-средовом подходе используется понятие суверенности, описывающее «золотую середину» существования личности в континууме, где крайними полюсами являются насилие (грубое нарушение границ и вторжение в личное пространство) и депривация, отчуждение, отвержение [7].

Идея о том, что буллинг в школе берет начало не только в личностных и физических особенностях детей [8], не только в семье [9], но и в самой образовательной организации, находит свое подтверждение в исследованиях последнего времени. Так, доказано, что остро переживаемые ситуации эксклюзии происходят именно в школе, длятся до двух лет и в среднем приходятся на 12–13-летний возраст [1].

Отношение учителя к ребенку, его особенностям зависит как от личностных, так и от профессиональных качеств педагога. Еще 10 лет назад исследовательские данные демонстрировали, что более половины (51,8%) студентов, вчерашних школьников, испытывали страх перед своими учителями; 35,1% считали, что педагоги унижали их, а 75,7% были уверены в несправедливом отношении со стороны учителя [10]. Исследования последних лет показывают, что 30% обучающихся отмечают обид-

ные для себя требования со стороны учителей, 29% – угрозы, исходящие от педагога, 16% – несправедливые оценки, 14% – постоянную критику в отношении их работы. При этом важно, что в школьных взаимоотношениях прямое физическое насилие, травля существенно уступают по частоте встречаемости косвенно транслируемой негативной социальной оценке [11].

Позиция педагога в ситуациях наблюдения за эксклюзией в образовательной среде зависит от его прошлого школьного опыта. 64% педагогов имели такой опыт, когда были детьми, подростками. Из них 22% были жертвами, 14% – агрессорами, а 28% – наблюдателями эксклюзии. Педагоги, выступавшие в период собственного обучения в ролях жертвы или агрессора в буллинге, демонстрируют большую эмоциональную вовлеченность в ситуациях подросткового исключения. При этом бывшие жертвы буллинга испытывают сочувствие к потерпевшим, стремятся разобраться в ситуации и преобразовать ее из «тайной» в «явную». Педагоги, бывшие агрессорами, считают, что подобные ситуации незначительны и не заслуживают особого внимания [12]. Важно отметить «кольцевой» характер связи между позициями жертвы и агрессора: эти роли оказываются переходящими одна в другую, взаимодополняющими; из них сложно «выйти», выстроить новые, уважительные, партнерские, субъект-субъектные отношения. В позициях жертвы и агрессора всегда есть тот, кто сильнее, и тот, кто слабее; тот, кто властвует, и тот, кто вынужден подчиняться. Именно поэтому из этих позиций невозможно взаимодействовать и общаться «на равных».

Одним из механизмов, запускающим процесс эксклюзии со стороны педагога, следует признать преобладание учебных целей над личностными ценностями. Так, в литературе отмечается тот факт, что погоня за «качественным образованием», выражающимся в высоком уровне учебных достижений, нередко перерастает в утрату субъектного отношения к ребенку [13; 14]. Если педагоги ориентируются преимущественно на академические успехи учеников, то чаще они руководствуются принципом «все средства хороши для достижения цели». Это происходит, когда самого учителя оценивают по таким результатам труда, как показате-

ли успеваемости учеников. Тогда педагоги не обращают достаточного внимания на способы действий. Между тем платой за достижения является снижение психологического благополучия детей, их болезненные переживания непонимания, неприятия, отвергнутости.

В литературе накоплены данные о социальной эксклюзии в школьной среде; однако практически нет указаний на то, как именно проявляются акты исключения на уровне территориальных отношений в предметно-пространственной среде образовательной организации.

Кроме того, анализ работ по проблеме обучения педагогов противодействию фактам эксклюзии в образовании позволяет констатировать, что существуют рекомендации внутрифирменного обучения учителей, и значимая роль в этом повышении квалификации отводится школьным педагогам-психологам, которые разрабатывают соответствующие программы профилактики [15]. Однако, как показывает опыт, далеко не всегда такие программы оказываются эффективными. Добавим, что неформальный статус педагога-психолога в образовательном учреждении часто невысок, а потому и прислушиваются к его мнению неохотно. Следует также отметить, что ставка психолога образования есть не во всех школах. Пробел в осведомленности педагогов о явлении исключения в школьной предметно-пространственной среде призвана восполнить в том числе и предлагаемая статья, рассматривающая два кейса, анализ которых позволяет лучше понять как специфику заявленной проблемы, так и пути ее решения.

#### **Методология (материалы и методы).**

В качестве ведущей методологии в данном исследовании выступает субъектно-деятельностный подход (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев и др.) и одна из его современных версий – субъектно-средовой подход (С. К. Нартова-Бочавер), а также ситуационный подход, основы которого были заложены в работах К. Левина. В качестве базовых методологических инструментов, направленных на поиск решения поставленной проблемы, используются кейсы. Кейсовый метод (case-study) относится к нетрадиционным и признается сегодня одним из самых эффективных методов, т. к. при использовании в обучении он не только позволяет интегрировать накопленные знания, но

и повышает мотивацию, фасилитирует креативность, способствует формированию социальных компетенций. Кейс представляет собой описание конкретного случая, реально произошедших событий [16]. Важно, что кейс – это не сама ситуация, а ее описание, т. е. в нашем случае – текст, что избавляет от чрезмерной насыщенности переживания, от возможной ретравматизации. Большую ценность представляет и то, что анализ кейсов позволяет наметить шаги по устранению одного из профессиональных дефицитов педагога – недостаток наблюдательности и рефлексивности, а значит – формировать и развивать эти качества как значимые в деятельности характеристики [17], способствующие выявлению эксклюзии и ее преодолению. Гипотезой исследования было предположение о том, что социальная эксклюзия в предметном пространстве школы имеет конкретное выражение и проявляется в дистанцировании и сепарации отвергаемого ребенка от группы детей, в его противопоставлении группе, что сопровождается реакциями осмеяния и приводит к разрыву коммуникации, изоляции и одиночеству исключаемого.

В качестве материалов исследования выступали конкретные кейсы из практической работы одного из авторов – Ю. Е. Гусевой. Кейсы представляли собой описания двух случаев – ситуаций, иллюстрирующих отражение реальных отношений субъектов образовательного процесса в предметно-пространственной среде школы. При этом *один кейс описывает специфику проявления эксклюзии, а другой – стремление с ней справиться*. Оба кейса изложены как рассказы-повествования. Таким образом, метод исследования – качественный анализ кейсов с выявлением основных мишеней и ресурсов в работе по преодолению эксклюзии в школе.

*Условия применения кейсов.* Представленные случаи могут использоваться в системе повышения квалификации педагогов в рамках программ обучения по проблемам воспитательной деятельности и организации образовательного процесса в условиях новых федеральных государственных образовательных стандартов, в том числе для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

#### **Результаты и их описание**

Разработанные кейсы применялись в программе повышения квалификации заместителей



директоров школ Адмиралтейского района Санкт-Петербурга, организованной Информационно-методическим центром. В течение 2020/21 учебного года школьные администрации не только разрабатывали программы воспитательной деятельности, но и повышали квалификацию, обучались и делились своим опытом работы. Кейсы стали логичным интерактивным дополнением для практических занятий.

В рамках курса профессиональной переподготовки педагогов дополнительного образования на базе кафедры дополнительного образования ЛОИРО (Ленинградского областного института развития образования, г. Санкт-Петербург) в течение пяти лет активно применяется метод анализа кейсов. Курс переподготовки включает в себя психологический блок, состоящий из лекционных и практических занятий. Данные кейсы используются на практических занятиях по педагогической психологии. Педагоги отмечают ценность интерактивных форм обучения, особое значение имеет рефлексия, анализ собственного личного и педагогического опыта.

Нам известны случаи применения подобных кейсов и на педагогических советах в рамках внутрифирменного повышения квалификации. Анализ ситуаций зарекомендовал себя как современный формат проведения такого рода мероприятий, вызывающий у участников-педагогов позитивный отклик и обеспечивающий их эмоциональную включенность в происходящее.

При применении кейсов в целях повышения квалификации по заявленной тематике важно обеспечить условия для более эффективного их применения. Для этого необходимо определить тематику и материал кейсов (содержание и текстовое описание ситуаций, вопросы, на которые необходимо получить ответы); формат проведения (индивидуальные задания, работа в диадах или в малых группах). Кейсы, представленные в данной публикации, прошли соответствующую апробацию. Были не только подобраны и описаны сами ситуации, но и разработаны вопросы, позволяющие достигать поставленных задач в повышении квалификации педагогов.

В представленных в статье примерах изменены имена, некоторые социально-демографические характеристики участников историй, а также

незначительные детали и обстоятельства происшедших событий. Были выбраны наиболее типичные ситуации, с которыми специалисты сталкиваются регулярно. Поэтому можно утверждать, что обсуждение данных случаев – это рассмотрение *типичной* картины эксклюзии и рисков ее возникновения в образовательных учреждениях. После каждого кейса осуществляется его анализ, позволяющий ответить на следующие вопросы: 1. В чем заключается специфика организации пространства взаимодействия субъектов образовательного процесса? 2. Что делает и говорит педагог? 3. Какова реакция ребенка, проявляющаяся в том числе в предметно-пространственной среде? Каково его переживание происходящего?

Рассмотрим конкретные кейсы.

*Кейс 1.* Миша, 6 лет. Со слов родителей, мальчик с удовольствием, без видимых проблем, пошел в первый класс. Однако уже на второй неделе обучения Миша начал ходить в школу без желания, а в середине октября стал и вовсе отказываться туда идти. На вопросы родителей Миша отвечал: «Просто не хочу». В беседе с педагогом выяснилось, что Миша «плохо ведет себя на уроке». Он мог встать и выйти из-за парты, часто разговаривал с другими детьми, отвлекался сам и отвлекал других. При этом педагог обратила внимание родителей Миши на то, что причиной она видит шестилетний возраст Миши и предположила, что через некоторое время дисциплина наладится. Обращение родителей к психологу было связано с тем, что они не понимали, что происходит с сыном, и испытывали трудности во взаимодействии с мальчиком.

Диагностика показала, что когнитивное развитие ребенка соответствует возрасту, при этом есть некоторые сложности с саморегуляцией, что и проявлялось в неусидчивости, несоблюдении некоторых правил поведения. Говоря о школе, Миша сказал, что ему нравятся уроки математики (у него хорошо получается считать) и чтения, меньше он любит уроки русского языка. Полная картина сложилась тогда, когда мальчика попросили нарисовать рисунок на тему «Я в школе». Миша нарисовал класс: парты, за которыми сидят дети, а одна парта стояла в стороне, почти около доски. За партой сидел мальчик. Это и был Миша. Из беседы стало ясно, что основными приемами, которые

использовала педагог, были насмешки и изоляция ребенка от других детей.

Оказалось, когда Миша начинал шуметь, учительница сначала делала ему замечания, а потом сказала, что раз он не умеет вести себя как следует, то будет сидеть отдельно. Она выставила одну парту, поставив ее прямо перед всем классом. Периодически педагог обращалась к классу, делая комментарии относительно поведения Миши. Дети смеялись.

Анализ заявленной ситуации осуществлялся через ответы на поставленные вопросы. Можно констатировать следующее.

1. В чем заключается специфика организации пространства взаимодействия субъектов образовательного процесса? Специфика организации пространства в описанном случае заключается в том, что конкретный ребенок отделяется, сепарируется от группы, а также противопоставляется ей. Это достигается путем обособления его «одной парты» (сепарация), его местоположением «перед всем классом» (противопоставление группе).

2. Что делает и говорит педагог? Собственно, такое *сепарирующее переструктурирование пространства* осуществляется самим педагогом. Дистанция характеризуется увеличением, а характер отношений – отделением, отстранением, отчуждением. В речи педагога преобладают негативные оценки («плохо себя ведет»); кроме того, учительница «обращалась к классу», а в ответ «дети смеялись». Здесь реализуется принцип «дружить против кого-то». Высмеивание следует признать мягкой (начальной) формой буллинга, причем в данном случае – невольно инициированного педагогом.

3. Какова реакция ребенка, проявляющаяся, в том числе, в предметно-пространственной среде? Каково его переживание происходящего? Действительно, можно проанализировать переживания ребенка. Хотя в кейсе с них все начинается, необходимо отметить, что *переживание становится в ситуации эксклюзии результатом оказанного воздействия*. Оно выражается не только в эмоциональной реакции на ситуацию, но и в поведенческом ответе на происходящее. Герой кейса «не хочет», т. е. теряет желание ходить в школу, а потом демонстрирует реакцию *отказа*. *Прерывается коммуникация* с другими детьми (она не может продолжаться в ситуации высмеивания и про-

тивопоставления, инициированного учителем), нарушается привычное взаимодействие с родителями. Итогом становятся *изоляция и стремление к одиночеству*.

Смысл преобразования пространства в первом кейсе – демонстрация отвержения со стороны учителя, а завершается ситуация разрывом коммуникации и изоляцией ребенка. Фасадной проблемой было нежелание ребенка ходить в школу. Но нежелание – это лишь следствие того, что ребенок ежедневно проживал исключение в школе, – травмирующая ситуация повторялась изо дня в день. Понимание происходящего произошло в результате анализа предметно-пространственных отношений.

Рассмотрим еще один кейс, в котором организация пространства носит схожий характер, однако смыслы являются принципиально иными.

Для педагога большим соблазном могут оказаться такие практики дисциплинарного характера, как изоляция ребенка, который мешает вести занятия. Так, например, ребенка могут поставить в угол во время урока (хотя, справедливости ради стоит отметить, что в последние десятилетия такие случаи встречаются намного реже). Иногда ребенку выделяется отдельное пространство, где он не мешает остальным.

Результаты исследования показывают, что образовательная организация является весьма «удобным» пространством для эксклюзии. Согласно имеющимся данным, большое число опытов социальной эксклюзии люди приобретают в школе. Причем большинство этих опытов крайне болезненно переживаются и накладывают серьезный отпечаток на всю дальнейшую жизнь, вспоминаются и в юношеском возрасте, и в зрелости.

Избежать травматизации для Миши было практически невозможно, и в качестве способа совладания с ситуацией ребенок выбрал поведение избегания (отказ идти в школу). Важно обратить внимание на то, что Миша, по сути, усилил практику эксклюзии, реализованную педагогом. Данный кейс позволяет выявить и один из механизмов самоповреждающего поведения, когда происходит не только перенаправление негативного воздействия извне на себя самого, но и его усиление. Ребенок в приведенном примере выбрал вариант ухода от посещения занятий, т. е. тактику отказа

от нахождения в пространстве эксклюзии. В некоторых случаях дети настолько сильно переживают ситуацию отвержения, что начинают регулярно болеть, таким образом организуя себе «передышку» от происходящего в школе. И, заметим, что это тоже определенная форма организации пространственных отношений. Если мы говорим об эксклюзии в пространстве, то отказ ребенка посещать школу – это не только демонстрация его отношения к ситуации, а стремление решить проблему через определенную организацию пространства. Очень часто *реакцией на социальное исключение становятся изоляция, отказ от взаимодействий и разрыв коммуникации.*

Целесообразно отметить, что педагогу необходимо обращать внимание на то, какие практики он реализует в образовательном процессе, какими могут быть последствия использования этих практик.

В контексте нашего исследования важно обратить особое внимание на организацию предметно-пространственных отношений, которые становятся основой для психологического неблагополучия детей. Предметно-пространственные отношения – это данность, вне которой не может существовать человек. И при этом сам факт организации пространства не является основой для травматизации субъекта взаимодействия. Гораздо важнее оказывается, *какими смыслами наделяются определенные предметно-пространственные отношения*, что они транслируют и несут для участников образовательных отношений: психологический комфорт, бережное отношение, заботу или отвержение, исключение, неприятие.

Так как предметно-пространственная среда школы организуется учителем или, по крайней мере, при его непосредственном участии, то часто итогом эксклюзии, инициированной педагогом, становится дидактогения.

Дидактогении (а также их виды – педиогении и эдьюктогении) являются прямыми результатами искаженного, социально исключаящего поведения учителя [10; 18]. Они выражаются в повышенном уровне тревоги и боязливости; в напряжении и агрессивности; в изолированности; в переживании стресса и разочарования [18]. Поэтому реализация идеи противодействия эксклюзии – это вопрос здоровьесбережения обучающихся.

В связи с вышеизложенным встает вопрос о повышении квалификации педагогов, об их информировании, о снижении числа случаев социальной эксклюзии. Следствием этого станет ослабление переживаний обучающимися столь болезненных и травматичных ситуаций. Для этого предлагается использовать кейсовый метод. Кейсовый метод в нашей стране приобрел в 70-е годы прошлого века популярность именно в системе переподготовки специалистов. Метод является универсальным и комплексным [16], при анализе предложенных ситуаций отмечается высокая соотносимость выявленных фактов с результатами проведенных ранее эмпирических исследований.

*Кейс 2.* И. В. – преподаватель школы искусств. Во время прохождения курса переподготовки на базе Ленинградского областного института развития образования И.В., опираясь на знания, полученные в ходе изучения возрастной и педагогической психологии, поделилась с коллегами своим успехом в организации пространства на занятии.

«У меня не очень большое помещение. Мольберты стоят достаточно плотно. Нужно быть аккуратным, иначе можно толкнуть соседа, разлить воду, да и просто помешать. Конечно, непросто работать в такой ситуации. Детям особенно сложно, но они как-то приспособились, понимают, что надо вести себя осторожно.

Проблема у меня с одним мальчиком, Т. Это активный, даже слишком активный мальчик. Да что там говорить, – буйный! Родители отдали его в художественную школу для занятий таким делом, которое будет успокаивать. Не могу сказать, что занятия ему помогают стать спокойнее, но в целом у него есть интерес к изобразительному искусству, ему нравится работать с цветом, нравится выражать свои эмоции через рисунок. Думаю, мои занятия для него подходят. Но проблема в том, что Т. настолько энергичен, что мешает работать другим детям.

Я долго не знала, что делать. С одной стороны, Т. такой же ученик, как и все остальные. С другой стороны, он действительно мешал окружающим детям. Однажды я поделилась своими переживаниями с коллегами, и мне дали шуточный совет поставить парту Т. в коридоре, оставив дверь в кабинет открытой. Вроде

бы это ради смеха было сказано, но у меня защемило сердце, когда я представила себе эту картину. Я часто подходила к Т., старалась помочь ему успокоиться. Это было сложно.

И совершенно случайно на занятии по психологии кто-то из коллег задал вопрос о детях с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ). Преподаватель подробно ответила, рассказала о проблеме, о том, как работать с такими детьми. Конечно, я понимаю, что педагог не ставит диагноз. Но я же не собиралась лечить Т. таблетками, – просто лучше поняла его. Может быть, у него и нет СДВГ, но триада симптомов<sup>3</sup> обнаруживалась, – я ведь уже неплохо знала мальчика.

Что я сделала? Я начала наблюдать за Т. Заметила, в какой момент он начинает перевозбуждаться, уставать и, соответственно, шуметь. В это время ему было нужно сменить деятельность. Я стала так планировать урок, чтобы в этот момент Т. мог чем-то мне помочь: раздать другим детям карандаши, что-то разложить, протереть доску. Иногда я просто придумывала для него какое-то задание. Я увидела, что такая смена деятельности помогала мальчику „перезагрузиться“, и он после этого был готов работать дальше.

Следующим этапом стало переоборудование пространства. В начале занятия я немного поговорила с ребятами о том, что все люди очень разные, в том числе по активности. И сказала, что Т. очень энергичный: когда работает, так увлекается, что забывает обо всем, что творится вокруг. А это иногда мешает соседям.

Я спросила ребят, как же нам быть, чтобы всем на занятии было хорошо. С моими подсказками было принято совместное решение сделать перестановку в классе, дать Т. свое место. Мы выделили Т. больше пространства, чем остальным. Теперь, когда он махал руками, он не задевал стаканчики с водой и мольберты соседей, а значит, не было и конфликтов. Если честно, то формально я отделила Т. от группы. Но это если посмотреть на то, как стоят мольберты. А на самом деле все получилось очень хорошо».

Анализ кейса по предлагаемым вопросам составляет следующую картину.

<sup>3</sup> Имеются в виду невнимательность, гиперактивность, импульсивность.

1. В чем заключается специфика организации пространства взаимодействия субъектов образовательного процесса? Специфика организации пространства заключается в том, что конкретный ребенок отделяется от группы путем *расширения его пространства*: «Мы выделили Т. *больше пространства*».

2. Что делает и говорит педагог? Педагог в описанной ситуации прогнозирует возникновение эксклюзии как результат жесткой сепарации: «*у меня защемило сердце, когда я представила себе эту картину*». После *изучения ситуации и поиска решения проблемы* И. В. объединяется с детьми, не вытесняя при этом Т. на периферию отношений: «было принято *совместное* решение сделать перестановку в классе, *дать Т. свое место*».

3. Какова реакция ребенка, проявляющаяся в том числе в предметно-пространственной среде? Каково его переживание происходящего? Переживание как вид деятельности, направленный на преодоление *сложной* ситуации, у ребенка не возникает; наблюдаются позитивные поведенческие изменения: «Теперь... он не задевал стаканчики с водой и мольберты соседей, а значит, не было и конфликтов». Ребенок находится в комфортной ситуации: у него есть особенности, которые учтены и не мешают быть членом группы.

Проанализированные кейсы имеют прямо противоположную направленность. В первом случае речь идет об инициации социального исключения ребенка со стороны учителя; во втором – о стремлении педагога обеспечить такое функционирование ребенка в предметно-пространственной среде, чтобы он был частью группы, не чувствовал бы себя «иным», отвергнутым. Причины такого поведения педагогов схожи – в обеих ситуациях речь идет о стремлении решить возникшие проблемы поведенческого характера. Однако в первом кейсе учитель выбирает путь наказания, сужения пространства, исключения ребенка из коллектива сверстников. Во втором описанном случае педагог, напротив, стремится создать условия для адекватного проявления индивидуальных отличий ребенка.

Таким образом, сама по себе предметно-пространственная среда не может рассматриваться как маркер эксклюзии. Она является лишь средством трансляции исключения. Речь

идет о смыслах, которые вкладываются участниками предметно-пространственных отношений в ту или иную практику, о том, какие послания транслируются вербально и какое значение приписывается тому или иному способу организации территории. Так, в первом кейсе педагог не просто «отделила» Мишу в пространстве, – основным ее посылом было наказание, стремление изменить его поведение. *Стремление наказать – частая причина эксклюзии в образовании.*

Можно сделать выводы о том, как эксклюзия выражается в предметно-пространственной среде образовательной организации: это увеличение дистанции; объединение группы против исключаемого ребенка, который изолируется, отделяется или отдалается от остальных в физическом пространстве; противопоставление группы или отдельных детей субъекту эксклюзии. Эти отдаление и сепарация могут происходить не только с самим учеником, но и с личными вещами ребенка, с мебелью – например, со школьной партой. Ребенок противопоставляется остальным детям, его положение в пространстве резко отличается от положения других. При этом наиболее значимым является не сам факт отдаления, а его негативный психологический смысл, транслируемый учителем или классом и неизменно отражающийся в *переживании* ребенка. Это болезненное переживание сопровождается чувством одиночества, изолированности, утраты близости и связи с окружающими, а также рядом поведенческих особенностей: нежеланием быть в данном пространстве (утрата мотивации учения), негативизмом, реакциями отказа, ответной агрессией, самоповреждающим поведением.

#### **Обсуждение**

Использование кейсов является мощным и эффективным средством в системе повышения квалификации педагогов. Тем не менее, как и любой другой инструментарий, так или иначе затрагивающий личный опыт, чувства участников, содержание кейса и работа над ним может вызвать сильные переживания. Это могут быть переживания, связанные с личным опытом отвержения или переживания негативного педагогического опыта. В связи с этим важно обратить внимание на уровень подготовки специалиста, использующего данный метод. В некоторых случаях может потребоваться индивиду-

альная работа с отдельными участниками, для которых обсуждение кейсов оказалось травмирующим. В связи с этим важно соответствие преподавателя профессиональному стандарту, в частности речь идет о базовом профессиональном психологическом образовании.

Работа над кейсами требует корректной организации процесса. А именно, работа подразумевает интерактивный формат: взаимодействие участников в диадах или малых группах. Такой формат позволяет каждому участнику высказать свое мнение, поделиться опытом, отразить свое эмоциональное состояние.

В качестве перспективных исследований по заявленной проблеме можно наметить изучение личного опыта повышающих квалификацию педагогов – относительно механизмов социальной эксклюзии и о ее причинах в образовательной среде; о наиболее эффективных стратегиях преодоления данного явления.

**Заключение.** Психологической готовности к совладанию с исключением можно, в частности, достичь путем предоставления педагогу психологических знаний об особенностях выражения социальной эксклюзии в предметно-пространственной среде образовательной организации, в том числе в процессе анализа кейсов. Представлены два кейса, дается последовательный анализ их содержания и возможностей в формировании готовности справляться с эксклюзией в практике педагогической работы. Влияние полученных результатов на систему повышения квалификации может заключаться в развитии наблюдательности и рефлексивности педагогов. Не вызывает сомнения важность использования подобных кейсов в процессе психологической подготовки учителей. Анализ таких ситуаций позволит лучше понимать мотивацию совершения действий отвержения и исключения; переживания, сопровождающие этот процесс; его последствия и возможные способы решения данной проблемы.

**Благодарности.** Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00736 «Социальная эксклюзия в межличностных отношениях».

#### **Библиографический список:**

1. Семенова, Г. В. К проблеме взаимосвязи опыта социальной эксклюзии с базисными убеждениями личности: психологический под-

- ход / Г. В. Семенова, С. А. Векилова, И. Б. Терешкина, О. В. Рудыхина. – Текст : непосредственный // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2020. – № 197. – С. 63–73.
2. Суворова, И. Ю. Социальная эксклюзия как социально-психологический феномен / И. Ю. Суворова. – Текст : непосредственный // Социальная психология и общество. – 2014. – Т. 5. – № 4. – С. 29–44.
3. Духновский, С. В. Социально-психологическая дистанция в межличностных отношениях: факторы и регуляции / С. В. Духновский, Л. В. Куликов. – Текст : непосредственный // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. – 2009. – № 2–1. – С. 20–26.
4. Некрасов, С. И. Территориальное пространство, правовое пространство, культурно-религиозное пространство: пределы несовпадения и взаимодействия / С. И. Некрасов. – Текст : непосредственный // Государство и право. – 2012. – № 1. – С. 23–32.
5. Левин, К. Динамическая психология : избранные труды. – Москва : Смысл, 2001. – 572 с. – Текст : непосредственный.
6. Нартова-Бочавер, С. К. Жизненная среда как источник стресса и ресурс его преодоления: возвращаясь к психологии повседневности / С. К. Нартова-Бочавер. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 2019. – Т. 40. – № 5. – С. 15–26.
7. Нартова-Бочавер, С. К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии : монография / С. К. Нартова-Бочавер. – Санкт-Петербург, 2008. – 400 с.
8. Шалагинова, К. С. Половозрастные особенности школьников как предикторы риска буллинга / К. С. Шалагинова, Т. И. Куликова, С. А. Залыгаева. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2019. – № 3. – С. 126–138.
9. Нестерова, А. А. Предикторы школьной травли в отношении детей младшего подросткового возраста со стороны сверстников / А. А. Нестерова, Т. Г. Гришина. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2018. – № 3. – С. 97–114.
10. Ганузин, В. М. Синдром педагогического насилия как форма дидактогении / В. М. Ганузин. – Текст : непосредственный // Медицинская психология в России. – 2013. – Т. 5. – № 5. – С. 15.
11. Янова, Н. Г. Психолого-педагогические риски буллинга в образовательной среде / Н. Г. Янова. – Текст : электронный // Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. – 2019. – № 4 (15). Спецвыпуск по гранту РФФИ № 19–013–20149/19. – С. 189–197. – URL: <http://journal.asu.ru/zosh/article/view/7095> (дата обращения: 14.04.2021).
12. Крылова, А. А. К вопросу об изучении особенностей отношения к буллингу педагогов / А. А. Крылова, Н. Г. Крылова. – Текст : непосредственный // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2019. – Т. 25, № 3. – С. 37–39.
13. Ковалёва, Е. А. Педагогическое насилие, его причины и способы преодоления / Е. А. Ковалёва. – Текст : непосредственный // Психология человека в образовании. – 2019. – Т. 1, № 2. – С. 146–157.
14. Никитина, Л. Н. Дистанционное обучение детей с множественными нарушениями развития : монография / Л. Н. Никитина, Г. В. Семенова. – Санкт-Петербург, 2012. – 191 с. – Текст : непосредственный.
15. Бобровникова, Н. С. Подготовка школьных педагогов к деятельности по профилактике подросткового буллинга в современной образовательной среде / Н. С. Бобровникова. – Текст : непосредственный // Университет XXI века: научное измерение : материалы научной конференции научно-педагогических работников, аспирантов, магистрантов ТГПУ им. Л. Н. Толстого. – Тула : Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2019. – С. 40–43.
16. Стрелкова, А. В. Модель формирования социальной компетентности подростков с использованием кейс-метода / А. В. Стрелкова. – Текст : непосредственный // Преподаватель XXI век. – 2016. – № 1. – С. 130–139.
17. Сизикова, Т. Э. Кейс-метод как средство развития рефлексии / Т. Э. Сизикова, О. А. Дураченко. – Текст : непосредственный // Психология. Психофизиология. – 2019. – Т. 12, № 2. – С. 18–28.
18. Арпентьева, М. Р. Дидактогении и стрессы инноваций в высшем образовании / М. Р. Арпентьева, А. И. Ташева, С. В. Грідне-

ва. – Текст : непосредственный // Профессиональное образование в современном мире. – 2020. – № 3. – С. 4130–4145.

### References:

1. Semenova, G. V., Vekilova, S. A., Tereshkina, I. B., Rudykhina, O. V. *The relationship between social exclusion and basic personal beliefs: a psychological approach* [К проблеме взаимосвязи опыта social'noj jekskljuzii s bazisnymi ubezhdenijami lichnosti: psihologicheskij podhod], *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 2020, No. 197, pp. 63–73.
2. Suvorova, I. Yu. *Social exclusion as a socio-psychological phenomenon* [Social'naja jekskljuzija kak social'no-psihologicheskij fenomen], *Social psychology and society*, 2014, Vol. 5, No. 4, pp. 29–44.
3. Dukhnovsky, S. V., Kulikov, L. V. *Socio-psychological distance in interpersonal relations: factors and regulation* [Social'no-psihologicheskaja distancija v mezhlichnostnyh otnoshenijah: faktory i reguljacii], *Bulletin of St. Petersburg University. Series 12. Psychology. Sociology. Pedagogy*, 2009, No. 2–1, pp. 20–26.
4. Nekrasov, S. I. *Territorial space, legal space, cultural and religious space: the limits of non-coincidence and interaction* [Territorial'noe prostranstvo, pravovoe prostranstvo, kul'turno-religioznoe prostranstvo: predely nesovpadeniya i vzaimodejstvija], *State and Law*, 2012, No. 1, pp. 23–32.
5. Levin, K. *Dynamic psychology: Selected works*, Moscow, Smysl, 2001. 572 p.
6. Nartova-Bochaver, S. K. *Human environments as a source of stress and a resource to overcome it: returning to the psychology of everyday life* [Zhiznennaja sreda kak istochnik stressa i resurs ego preodolenija: vozvrashhajas' k psihologii povsednevnosti], *Psychological Journal*, 2019, Vol. 40, No. 5, pp. 15–26.
7. Nartova-Bochaver, S. K. *Sovereign person: psychological study of the subject in his being: monograph* [Chelovek suverennyj: psihologicheskoe issledovanie sub'ekta v ego bytii: monografija], Saint Petersburg, 2008. 400 p.
8. Shalaginova, K. S., Kulikova, T. I., Zalygaeva, S. A. *Schoolchildren's age and gender characteristics as predictors of bullying risks* [Polovozrastnye osobennosti shkol'nikov kak prediktory riska bullinga], *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2019, No. 3, pp. 126–138.
9. Nesterova, A. A., Grishina, T. G. *Predictors of school bullying of young adolescents by their peers* [Prediktory shkol'noj travli v otnoshenii detej mladshego podrostkovogo vozrasta so storony sverstnikov], *Bulletin of Moscow Regional State University. Series: Psychology*, 2018, No. 3, pp. 97–114.
10. Ganuzin, V. M. *Syndrome of pedagogical violence as a form of didactogeny* [Sindrom pedagogicheskogo nasilija kak forma didaktogenii], *Medical psychology in Russia*, 2013, Vol. 5, No. 5, p. 15.
11. Yanova, N. G. *Psychological and pedagogical risks of bullying in the educational environment* [Psihologo-pedagogicheskie riski bullinga v obrazovatel'noj srede], *Health, Physical Culture and Sports*, 2019, No. 4 (15), pp. 189–197. Available at: <http://journal.asu.ru/zosh/article/view/7095> (accessed date: 04/14/2021).
12. Krylova, A. A., Krylova, N. G. *On studying peculiarities of attitude to bullying in pedagogues* [K voprosu ob izuchenii osobennostej otnosheniya k bullingu pedagogov], *Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2019, Vol. 25, No. 3, pp. 37–39.
13. Covaliova, E. A. *Teacher bullying, its causes and the ways of overcoming it* [Pedagogicheskoe nasilie, ego prichiny i sposoby preodolenija], *Psychology in Education*, 2019, Vol. 1, No. 2, pp. 146–157.
14. Nikitina, L. N., Semenova, G. V. *Distance learning of children with multiple developmental disorders: monograph* [Distancionnoe obuchenie detej s mnozhestvennymi narushenijami razvitija: monografija], Saint Petersburg, 2012. 191 p.
15. Bobrovnikova, N. S. *Preparation of school teachers for the prevention of adolescent bullying in the modern educational environment* [Podgotovka shkol'nyh pedagogov k dejatel'nosti po profilaktike podrostkovogo bullinga v sovremennoj obrazovatel'noj srede], *University of the XXI century: scientific dimension. Proceedings of the scientific conference of scientific and pedagogical workers, graduate students, undergraduates of Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula*, 2019, pp. 40–43.
16. Strelkova, A. V. *Model of formation of social competence of adolescents with the use of the*

*case method* [Model formirovanija socialnoj kompetentnosti podroستkov s ispolzovaniem kejs-metoda], 21st Century Educator, 2016, No. 1, pp. 130–139.

17. Sizikova, T. E., Durachenko, O. A. *Case-Method as an Instrument for Reflection Development* [Kejs-metod kak sredstvo razvitija refleksii],

Psychology. Psycho-physiology, 2019, Vol. 12, No. 2, pp. 18–28.

18. Arpentieva, M. R., Tashcheva, A. I., Gridneva, S. V. *Didactogenias and stresses of innovations in higher education* [Didaktogenii i stressy innovacij v vysshem obrazovanii], Professional education in the modern world, 2020, Vol. 10, No. 3, pp. 4130–4145.

**Образец для цитирования статьи:**

Семенова, Г. В. Использование кейсов в повышении квалификации педагогов: субъектно-средовой подход / Г. В. Семенова, Ю. Е. Гусева. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2021. – № 3 (48). – С. 44–56.

**Example for article citation:**

Semenova, G. V., Guseva, J. E. Using cases in the professional development of teachers: the subject-medium approach [Ispol'zovanie kejsov v povyshenii kvalifikacii pedagogov: sub'ektno-sredovoj podhod], Scientific support of a system of advanced training, 2021, No. 3 (48), pp. 44–56.



УДК: 371.14

## Внутрикорпоративное обучение в системе непрерывного педагогического образования

О. Д. Фёдоров

<https://orcid.org/0000-0001-7743-872X>

[fedorov-od@ranepa.ru](mailto:fedorov-od@ranepa.ru)

О. И. Николенко

<https://orcid.org/0000-0001-9725-2084>

[nikolenkooi@mioo.ru](mailto:nikolenkooi@mioo.ru)

### Internal corporate training in the system of continuous pedagogical education

O. D. Fedorov

O. I. Nikolenko

#### Аннотация

**Проблема исследования и обоснование ее актуальности.** Одной из ключевых проблем развития современного педагогического образования является повышение качества постдипломного обучения учителей. Однако эту систему нецелесообразно сводить исключительно к курсовой подготовке, обязательной для педагогов один раз в три года. Мы полагаем, что потенциал внутрикорпоративного обучения в структуре дополнительного образования учителей явно недооценен. **Целью** данной статьи является определение места внутришкольного развития педагогов в непрерывном образовании учителей, а также определение условий его эффективности. **Методология (материалы и методы).** Авторы статьи опираются на отечественные научные разработки в этой области, а также изучение трех кейсов школ в крупных городах России. Под внутрикорпоративным обучением понимается специально организованная форма неформального образования учителей. В рамках включенного наблюдения, осуществленного в ходе исследования, авторы провели анкетирование, интервьюирование педагогов и администраторов, сделали вывод об эффектах, которые могут быть следствием развития внутрифирменного обучения. **Результаты.** Исследователи выявили основные условия резуль-

тативности внутрикорпоративного обучения, а также ключевые компоненты этой системы. Среди наиболее важных особенностей системы внутрикорпоративного обучения называются командная (коллективная) форма обучения, а также ориентир на конкретные задачи, учитывающие особенности школы, ее контекст и видение миссии.

В результате исследования авторы приходят к выводу о том, что внутрикорпоративное обучение должно строиться на принципах гуманистической педагогики, опираться на андрагогический и деятельностный подходы и представлять собой целенаправленно организованную систему. Ключевым результатом внутрикорпоративного обучения педагогов является формирование и развитие коллектива школы.

#### Abstract

**One of the key problems** in the development of modern teacher education is to improve the quality of postgraduate teacher training. However, this system should not be reduced solely to a course training, mandatory for teachers once every three years. We consider that the potential of internal corporate training in the structure of additional education for teachers is clearly underestimated. The goal of this article is to determine the place of internal school teacher development in continuing teacher education, as well as to determine the conditions of its effectiveness. The authors of the arti-

*cle are based on domestic scientific developments in this area, as well as the study of three case studies of schools in major Russian cities. Internal training is understood as a specially organized form of informal education of teachers.*

*As part of the included observation carried out during the study, the authors conducted a survey, interviewing teachers and administrators, made a conclusion about the effects that may result from the development of internal corporate training.*

*The researchers identified the main conditions for the effectiveness of internal corporate training, as well as the key components of this system. Among the most important features of the system of internal corporate training are the team (collective) forms of learning, as well as a focus on specific tasks, taking into account the characteristics of the school, its context and vision of the mission.*

*As a result of the study the authors conclude that internal corporate training should be based on the principles of humanistic pedagogy, be based on andragogical and activity-based approaches and represent a purposefully organized system. The key result of internal teacher training is the formation and development of the school team.*

**Ключевые слова:** *повышение квалификации учителей, внутрикорпоративное обучение, непрерывное образование, постдипломное педагогическое образование, подготовка учителей.*

**Keywords:** *advanced training of teachers, internal corporate training, continuing education, post-graduate teacher education, teacher training.*

**Введение.** Согласно современным представлениям, подготовка учителя и его заинтересованность в повышении собственного профессионализма играют важную роль в улучшении качества образования [1; 2].

Например, М. Барбер отмечает, что повышение качества преподавания – единственный способ улучшить результаты, а для этого необходимо обеспечить учителям подготовку и профессиональное развитие, позволяющие улучшить их педагогическую практику [3].

Мы оставим за рамками вопросы о качестве вузовской педагогической подготовки, однако отметим наиболее серьезные противоречия, которые характерны для текущего этапа развития системы дополнительного образования учителей:

– между растущей потребностью в профессионально-личностном развитии педагогов и

неготовностью традиционной системы ее обеспечить с помощью новых формы организации профессионального (в том числе дополнительного) образования;

– между необходимостью в развитии профессиональной коммуникации и командном обучении и сохранением трансляционных форм обучения и «изолированности» педагогов;

– между потенциалом неформального образования и недостаточной практикой его использования;

– между ориентацией на непрерывное образование и отсутствием преемственности курсов повышения квалификации и посткурсового сопровождения;

– между универсальными стандартизированными программами для широкого круга слушателей и значительными отличиями школ по контингенту обучающихся, контексту, потребностям, целям и ресурсам;

– между декларируемым курсом развития школьного образования в логике дифференциации и персонализации и отсутствием подобных практик в системе повышения квалификации;

Нам представляется, что многие из этих противоречий могут быть сняты путем более активного развития системы внутрифирменного обучения. Однако с сожалением можно констатировать, что методическая работа в современной школе сведена к минимуму: из штатного расписания исчезла должность методиста, заместители директора в большей степени вовлечены в административные процедуры и процессы, нежели в содержательную работу по развитию профессионального мастерства коллектива, сведены на нет формы внутришкольной профессиональной коммуникации. При этом очевидно, что учительский труд – это командная работа: невозможно решить сложнейшие образовательные задачи исключительно усилиями одного, пусть даже высококлассного специалиста.

Заметим также, что в России в настоящее время продолжается процесс модернизации всей системы педагогического образования, вектор этого развития лежит в плоскости децентрализации и внедрения проектного подхода. Однако в существующей системе и предложенных преобразованиях практически не уделяется внимание профессиональному развитию педагога внутри школы (внутришкольное повышение квалификации,

также развитие «школьных команд») – на том уровне, где и осуществляется основная деятельность учителя, и где происходит его профессиональное становление, совершенствование профессионального мастерства.

Внутришкольная организация профессионального развития педагогов имеет целый ряд преимуществ по сравнению с традиционными внешкольными формами: это, прежде всего, непрерывность и преемственность процесса; его ориентация на задачи (миссию) и контекст школы и педагогического коллектива; командность обучения и профессионального взаимодействия; целенаправленное развитие коллектива в интересах образовательной организации с учетом конкретной стратегии ее развития; возможность сразу же применять полученные знания и навыки на практике; учет особенностей каждого педагога. Исследователи отмечают, что внутрикорпоративное «обучение приведет в действие интеллектуальный ресурс педагогического коллектива образовательного учреждения, вовлекая каждого учителя в процесс развития профессиональных компетенций, поскольку оно нацелено на совместную работу педагогического коллектива, мотивируя учителей, и позволяет решить индивидуальные задачи школы» [4].

Нам представляется, что с учетом описанных достоинств недостаточным выглядит использование внутришкольного обучения в практиках профессионального развития учительского корпуса. Вероятно, это связано с довольно широким спектром исследовательских задач по определению возможностей внутришкольного обучения:

– поиск новых методов, форм и способов профессионально-личностного развития педагогов, обеспечивающих их непрерывное взаимодействие и развитие инновационного потенциала;

– подготовка, строящаяся на осмыслении профессионального опыта, трансляции и накоплении передовых педагогических практик, способная оперативно адаптироваться под скоротечные изменения и вызовы времени;

– проектирование системы, где педагог является субъектом собственного обучения и нацелен на развитие себя, команды (коллектива) и образовательной организации.

На это указывают многие современные исследователи, говоря о том, что «важно исследовать, при каких организационно-педагогических

условиях внутришкольное повышение профессиональной квалификации учителя в межкурсовой период сможет стать фактором формирования у него устойчивых и разнообразных организаторских умений» [5].

Таким образом, цель настоящей статьи заключается в том, чтобы определить место внутрифирменного обучения в системе непрерывного педагогического образования, а также выявить условия его результативности.

**Обзор литературы.** Традиционно в нашей стране формальное повышение квалификации учителей осуществляется через внешкольные формы: курсовая подготовка в институтах повышения квалификации или развития образования, а также в региональных или муниципальных методических службах. В отечественной педагогической науке проблемы повышения квалификации педагогов нередко становились предметом изучения. Исследователи отмечают, что сегодня педагогу недостаточно владеть определенным набором профессиональных знаний и навыков [6].

Современный педагог – это не транслятор знаний, а проектировщик образовательной среды и уверенный пользователь информационных технологий; готовый вести исследовательскую работу, внедрять инновационные практики; стремящийся к профессиональному взаимодействию с коллегами, рефлексирующий и транслирующий свой опыт; нацеленный на непрерывное профессиональное развитие.

Подобные изменения диктуют необходимость в непрерывном образовании, стремлении к постоянному самосовершенствованию и гуманистической ориентации собственной профессиональной позиции.

Фактически наиболее распространенной концепцией в изучении постдипломного образования является система идей о неразрывности личностного и профессионального в развитии мастерства учителя.

Это означает, что при проектировании системы повышения квалификации невозможно не учитывать вопрос о создании условий для личностного развития педагога.

Ряд авторов, рассматривая различные аспекты постдипломного образования, приходят к выводу о том, что существующая система послевузовского образования (как часть непрерывного образования), несмотря на бесспорные

преимущества – подготовка педагогов по всем специальностям, методическая поддержка и отработанные программы, – все же нуждается в существенном пересмотре [7–10]. Прежде всего указывается на то, что современная система повышения квалификации педагогов в России не отличается гибкостью и адаптивностью; не приспособлена к учету нестандартных ситуаций в педагогической деятельности и специфике отдельных педагогических коллективов и школ, в том числе социального контекста, и, как следствие, не способствует преимущественности в подготовке педагогов<sup>1</sup> [11–13].

Важно подчеркнуть, что соответствовать веяниям времени должны не только педагоги, но и система повышения квалификации и профессионального развития.

При этом для дополнительного профессионального образования соответствовать – значит опережать, предвидеть и предвосхищать день завтрашний, который потребует от педагога применения полученных знаний и умений, реализации собственных компетенций на практике. Высокие темпы и динамика развития предполагают также и наличие неизменного фундамента, глубокой философской основы для системы постдипломного образования.

Таким фундаментом, как мы отметили, является гуманитарная, гуманистическая парадигма образования, предопределяющая функциональные особенности системы повышения квалификации, выражающиеся в необходимости соответствовать актуальным и перспективным задачам системы школьного образования, быть ориентированной на профессионально-личностное развитие учителя, а также носить непрерывный характер и реализовываться в самых разнообразных формах; быть ориентированной на развитие личности ребенка, как конечного благополучателя образования. Что касается понятия «внутрикорпоративное обучение», то изначально оно появилось в менеджменте, но вскоре перешло за пределы реального сектора экономики, и сейчас оно используется в разных областях, в т. ч. в образовании. Однако однозначной академической трактовки понятия так и не сложилось.

<sup>1</sup> Фролова, О. С., Формирование инновационной компетенции педагога в процессе внутришкольного повышения квалификации : дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2018. 216 с.

В исследованиях, посвященных повышению квалификации работников образования, встречаются понятия «внутришкольное повышение квалификации», «внутрифирменная подготовка», «внутриучрежденческое повышение квалификации», «корпоративная подготовка», «корпоративное обучение», «внутришкольная форма работы», «корпоративное образование». Представляется, что в логике современного дискурса можно поставить знак тождества между всеми этими понятиями.

Наиболее часто встречающееся определение следующее: внутрикорпоративное обучение педагогов представляет собой искусственно созданную систему повышения квалификации учителей, характеризующуюся динамичностью, универсальностью, целостностью и потенциалом к саморазвитию.

При этом указывается, что такая система функционирует в образовательном и профессиональном пространстве внутришкольного сообщества и максимально отражает потребности учителей [8].

В качестве рабочего понятия мы будем использовать термин «внутрикорпоративное обучение», так как он наиболее точно отражает суть описываемых моделей: «корпорация» трактуется не только как организованная группа, объединенная одной профессиональной задачей и интересами, но и как группа, которая разделяет общие ценности, цели и интересы. Процесс внутрикорпоративного обучения характеризуется целенаправленностью и системностью. Цели обучения определяются на основе комплексного анализа потребностей, ресурсов и миссии организации.

Принципиальным моментом является тот факт, что главным проектировщиком и инициатором образовательного процесса является сама организация. Исследователи (Л. В. Абдалина, И. К. Кобзенко, М. Н. Докучаева, Ю. Л. Бадаев, М. В. Кларин и др.) едины во мнении, что профессиональное развитие педагогов начинается, в первую очередь, в школе и должно быть частью корпоративной культуры учреждения.

М. В. Бадаев<sup>2</sup> отмечает, что при внутрикорпоративном обучении сотрудников возможно

<sup>2</sup> Бадаев, Ю. Л. Развитие системы внутрифирменной подготовки и переподготовки кадров : дис. ... канд. пед. наук. М., 2009.

устранение разрывов между требованиями к профессионализму специалиста и уровнем его подготовки. Внутрикорпоративное повышение квалификации является важнейшим инструментом для развития кадрового потенциала и адекватно задачам непрерывного развития. Саморазвивающееся образовательное пространство в учреждении выступает как один из важных факторов организации внутрикорпоративного обучения. В разных странах внутрикорпоративное обучение педагогов основано на различных моделях сочетания элементов формального и неформального обучения, что позволяет интегрировать профессиональные интересы на каждом уровне: образовательной организации, отдельной группы внутри коллектива или индивидуального сотрудника. Специфика профессиональной деятельности определяет особенности и задачи корпоративного обучения.

Среди ключевых черт внутрикорпоративного обучения автор выделяет следующие:

- ориентация на профессиональное развитие коллектива,
- практико-ориентированность,
- контекстуальность относительно организации,
- модульный подход,
- проектная деятельность.

Организация внутрикорпоративного обучения требует действий стратегического характера, чтобы поднять организацию и коллектив на качественно новый уровень. Эффективность внутрикорпоративного обучения обеспечивается также за счет андрагогических принципов:

- адресность и контекстность: учитываются специфика образовательных потребностей конкретных групп;
- целенаправленность: ориентация на цели обучения взрослого контингента;
- приоритет самостоятельного обучения;
- индивидуализация: новые формы, методы и содержание, выбор которых обосновывается в зависимости от субъективно необходимых навыков;
- доступность: учитываются возможности обучающихся к усвоению материала;
- системность обучения;
- опора на совместную деятельность;
- связь профессиональных потребностей и практического опыта.

Внутрикорпоративное обучение, рассматриваемое как форма неформального образования, обладает характерными чертами:

- вовлеченность наибольшего числа сотрудников организации;
- опережающий характер повышения квалификации за счет адаптивности и мобильности;
- непрерывность получения профессиональных навыков и знаний;
- ориентация на социальное-личностное развитие и карьерный рост [14].

Сформулированные еще во второй половине прошлого века теоретические основы внутрикорпоративного обучения тесно связаны с предложенной П. Сенге концепцией о «самообучающейся организации», согласно которой оно является необходимым условием перехода организации в статус самообучающейся, что позволяет ей своевременно и безболезненно реагировать на вызовы времени [15]. В основе обучающейся компании лежит сдвиг в мышлении: люди перестают считать себя изолированными единицами и учатся видеть свою связь с окружающим их профессиональным миром, осознавать, что возникающие проблемы, как правило, являются следствием их действий.

В своих работах П. Сенге вводит понятие «метанойя» как альтернативу понятию «обучение», так как оно наиболее полно отражает результаты образовательного процесса – фундаментальное переосмысление имеющегося опыта и знаний, а не их накопление и аккумуляция. В обучающейся организации люди неизменно открывают себя и создают собственную реальность, что согласно П. Сенге, порождает мотивацию к непрерывному обучению. Также автор утверждает, что задача организации заключается не только в том, чтобы ее сотрудники овладели новыми умениями, но и в том, чтобы обеспечить их применение на практике.

Важнейшей характеристикой самообучающейся организации является способность ее сотрудников к обучению в группе (команде). П. Сенге определяет групповое обучение как процесс по достижению слаженности, т. е. развитие у группы определенного уровня сплоченности, способности совместно достигать результатов, необходимых всем членам группы. Важно отметить, что достижения одной группы могут дать пример для других сотрудников и команд внутри коллектива. Более того,

подобный подход позволяет активизировать профессиональные связи между коллегами и открыть спектр новых возможностей для непрерывного обучения и инноваций. По мнению П. Сенге, будущее стоит за теми компаниями, которые осознают, как использовать способность к обучению своих сотрудников и их заинтересованность на всех уровнях организации. Представляется, что подобная концепция справедлива и для нормального развития школы.

Выделяется пять компонентных технологий, которые являются основополагающими для организаций, желающих непрерывно обучаться в целях расширения собственных возможностей.

1. Системное мышление. Способность выходить за рамки личных обязанностей и умение видеть всю схему работы организации.

2. Личное совершенствование. Стремление и способность организации к обучению приравнивается к стремлению и способности к обучению людей в этой организации.

3. Ментальные модели. Психологические установки, оказывающие влияние на восприятие окружающего мира и реакцию на действительность. Дисциплина в работе с ментальными моделями вытаскивает на поверхность и тщательно прорабатывает внутренние убеждения, анализирует мировоззрение. Частью процесса является глубокий диалог, в ходе которого люди готовы выразить собственное мнение, и открыты влиянию других людей.

4. Формирование общего видения. При наличии истинной миссии сотрудники сами стремятся развиваться и обучаться, следуя своему желанию, а не потому, что им так сказали. Практика совместного видения включает навыки конкретизации совместной картины будущего, стимулирующей у сотрудников искреннюю заинтересованность и вовлеченность.

5. Командное обучение. Совместный результат, полученный командой, значительно лучше результатов, которые каждый из ее членов получил бы по отдельности. Если в команде действительно налажен процесс обучения, это проявляется не только в виде выдающихся результатов – рост каждого участника происходит быстрее, чем в любом другом случае.

Практика внутрикорпоративного обучения педагогов пока не получила широкого распространения в России, в то время как в лидирующих системах обучение учителей осуществляется

преимущественно на уровне образовательных организаций, знаменуя переход от формального обучения учителей к неформальным формам.

Ученые рассматривают его как целенаправленный процесс обучения учителей новым знаниям и навыкам, совершенствования профессиональных компетенций, удовлетворяющий их образовательные потребности, что в итоге способствует повышению качества образования в образовательной организации и ее конкурентоспособности [10].

И. Е. Девятова отмечает, что «внутри данной системы обучение является не просто дополнением к рабочему процессу, а важнейшей его составной частью, поскольку оно присутствует во всем, чем занимаются сотрудники» [7]. Кроме того, автор отмечает, что формы обучения в силу реализации на внутрикорпоративной основе наиболее точно отражают практическую деятельность педагогов (как по содержанию, так и по форме), а это, в свою очередь, обеспечивает решение конкретных проблем учреждения.

Согласно А. Н. Матукиной, профессиональное становление педагога, равно как и его субъектной позиции, возможно при деятельностном походе. Она отмечает, что наиболее важной составляющей при выстраивании внутрикорпоративного обучения педагогов является ориентация на особенности обучения взрослого человека, т. е. андрагогический подход [16]. По мнению Г. А. Репринцевой внутрикорпоративное обучение должно строиться системно и по принципу синергии, чтобы обеспечить мотивацию педагогов и их ориентацию на результат [17].

Е. Г. Калинин и Е. В. Кокина утверждают, что при выстраивании внутрикорпоративного обучения учителей следует акцентировать внимание на следующее:

- компетентностный подход при разработке программ;
- выстраивание обучения по модульному принципу;
- ориентация на практико-ориентированное и деятельностное обучение;
- предоставление возможности обмена опытом, взаимодействия и консультирования;
- содействие самообразованию педагогов;
- возможность индивидуальных образовательных маршрутов;
- создание внутришкольной базы лучших практик [14].

В своей диссертации, посвященной развитию профессиональной компетентности педагога, И. В. Просвирнина<sup>3</sup> выстраивает модель внутришкольной формы работы, которая основывается на двух ключевых идеях:

1) учителя необходимо вводить в мир научно-педагогического знания постепенно – через работу с психологом, систематические педсоветы и семинары, обеспечивая значимость полученных знаний на незамедлительной проверке на практике;

2) для создания и реализации внутришкольной системы профессионального развития учителей необходимо создать инициативную группу педагогов, что позволяет решить проблему низкой мотивации педагогов к профессиональному развитию.

Предложенные автором идеи реализуются через:

- отбор содержания знаний;
- соответствие задачам профессионального развития,
- единство структуры содержания обучения,
- соответствие сложности обучения возможностям педагога;

Применение широкого спектра форм работы с педагогическим коллективом: взаимопосещение уроков, педсоветы, семинары, открытые уроки и т. д.;

- Организацию работы психологической службы образовательной организации;
- усиление взаимодействия между педагогом и психологом,
- введение новых форм взаимодействия,
- участие психолога (или психологической службы) в педсоветах и управлении индивидуальной работой с обучающимися.

Особое место среди литературы по теме занимают статьи, описывающие опыт организации [18, 19]. Например, Е. А. Калягина также предлагает свою модель организации внутришкольной системы повышения квалификации педагогов, главной целью которой являются изменения в профессиональной деятельности педагога:

- личностное развитие: ответственность, самостоятельность, способность к самовыражению, наличие системы ценностей и интересов;

<sup>3</sup> Просвирнина И. В. Развитие профессиональной компетентности учителя образовательной школы в условиях внутришкольной формы работы : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2005. 27 с.

– сформированность функциональной грамотности и базовых компетенций;

- способность учителя быть тьютором.

Как и И. В. Просвирнина, Е. А. Калягина, выстраивая модель, указывает, что опорой для изменений и выстраивания внутришкольной системы является педагогический коллектив – интенсивность и характер профессиональной взаимосвязи.

Таким образом, для внедрения модели требуются формирование устойчивых профессиональных связей и обеспечение понимания корпоративных целей и задач.

Внутрикорпоративное повышение квалификации педагогов, по модели А. С. Сиденко, проектируется в логике курсовой подготовки (формальные курсы повышения квалификации), их сочетания с самообразованием педагогов. Автором выделено три аспекта внутрикорпоративного обучения педагогов:

- Внутрифирменное повышение квалификации. Развитие инновационной активности педагогического коллектива через деятельностные формы работы: проектная работа, выступления на семинарах, конференциях, педагогических чтениях, проведение мастер-классов, открытых уроков, участие в конкурсах, публикации.

Данный компонент направлен на формирование профессионально-развивающей среды внутри образовательной организации, что позволит коллективу педагогов осознать ценности и цели образования на уровне школы и свою роль в их реализации.

- Курсовая подготовка должна реализовываться в деятельностной парадигме, чтобы укрепить полученные педагогами результаты и опыт.

- Самообразование обеспечивает непрерывность и преемственность профессионального развития.

Все три компонента взаимосвязаны и выстраиваются в единую систему профессионального развития [20; 21].

О. Г. Селиванова и Н. И. Санникова [22] определяют командное обучение как наиболее эффективный метод, так как при такой форме обучения происходит наибольшее развитие профессиональных и личностных качеств человека. В команде учителя имеют возможность осваивать компетенции поэтапно, становятся единомышленниками, обретают единое понимание целей и задач организации и совместно их реализуют.

По мнению авторов, тенденции ставят на первый план не развитие отдельного педагога относительно себя, а совместное развитие коллектива в рамках развития образовательной организации. Ими же была разработана модель, включающая четыре компонента.

– Концептуальный компонент. Корпоративное обучение учителей представляет собой систему непрерывного образования педагогов и основывается на подходе командного обучения.

– Содержательный компонент. Содержание обучения определяется целями и задачами развития педагогического коллектива организации. Компонент включает: анализ образовательных потребностей учителей; формирование команд и развитие корпоративной культуры; повышение результативности образовательной организации.

– Технологический компонент. Организация работы команд по следующему алгоритму:

- 1) диагностика образовательных потребностей и профессиональных дефицитов;
- 2) формирование команд;
- 3) формирование администрацией заказа на корпоративное обучение, определение целей и задач;
- 4) разработка образовательных программ и маршрутов;
- 5) организация процесса обучения;
- 6) анализ результатов обучения и их презентация коллективу;
- 7) корректировка направлений развития образовательной организации.

– Рефлексивный компонент. Создание условий для профессионального самоопределения педагогов в процессе корпоративного обучения.

Исследователи внутрикорпоративного обучения сходятся во мнении, что образовательный процесс должен предлагать разнообразные и деятельностные формы обучения. Также важно, чтобы формы занятий выбирались в зависимости от задач и содержания обучения.

Разнообразие форм позволяет повысить профессиональную культуру педагогов, распространить передовой педагогический опыт и создать условия для развития творческого потенциала педагогов и непрерывное развитие.

Е. А. Калягина [19] выделяет четыре вида деятельности при работе с педагогическим коллективом на уровне школы:

1. Учебно-познавательная: лекции, тренинги, семинары, работа с учебной литературой и другие.

2. Квазипрофессиональная: обучающие игры, кейс-метод, анализ ситуаций, работа на тренажерах (цифровые технологии) и т. д.

3. Учебно-профессиональная: открытые уроки, стажировки, обучающие задания и т. д.

4. Профессиональная: проектирование, супервизии, проведение исследований и другие.

Также автор выделяет методы обучения на рабочем месте, среди которых:

- Делегирование – передача задач и полномочий подчиненному.

- Ротация – перевод сотрудника на новую должность или место для получения дополнительной квалификации.

- Работа по инструкции для освоения новой деятельности.

- Обучение в группе – выполнение задач, поставленных перед группой, через взаимодействие.

- Педагогические мастерские – совместная разработка учебных программ, планов, уроков и т. д. под руководством опытного педагога.

- Открытые уроки – взаимопосещение уроков, включая совместное планирование и анализ.

- Супервизии – совместный анализ проблемных ситуаций.

- Самооценка и самоанализ – анализ собственной педагогической практики, является частью комплексной оценки педагога.

- Участие в реализации проекта – работа в составе команды.

Таким образом, применение деятельностных форм, позволяет сделать обучение максимально приближенным к практике – задачам и проблемам педагогов – способствует непрерывному профессиональному развитию, делает обучение частью профессиональной деятельности и обеспечивает единство развития коллектива и образовательной организации. Исследователи также отмечают, что содержание обучения может определяться коллективом в ходе педсоветов, что в свою очередь способствует становлению субъектной позиции педагога [23].

Другая важная составляющая внутрикорпоративного обучения, на которую обращают внимание ученые, представляет собой сознательное самостоятельное развитие – самообразование. Его необходимость диктуется тенденциями и реалиями непрерывного обучения, а способность к самообразованию позволяет углубить и расширить профессионально-



методические умения и знания [19]. Авторы сходятся во мнении, что способность к самообразованию стимулирует умение человека учиться и позволяет сохранить познавательный интерес к миру [24; 25].

Нельзя также не отметить, что последнее время идет активное обсуждение инновационных форм дополнительного профессионального образования, включая внутрикорпоративное: баддинг (включение в деятельность другого специалиста); шэдоуинг (непосредственное наблюдение за работой специалиста, «изнутри»); коучинг и тьюторство (помощь в раскрытии потенциала обучающегося и переносе полученных им знаний в реальную практику), а также технология «исследование урока», в значительной степени вобравшую в себя достоинства внутрифирменного обучения [26]. Таким образом, анализ литературы по теме позволяет нам сформулировать некоторые выводы.

Во-первых, накоплен значительный опыт исследований внутрикорпоративного обучения, который позволяет обсуждать его достоинства, специфические черты, уникальные возможности. Этот опыт, вместе с тем, не позволяет детально определить место внутрифирменного обучения в структуре непрерывного педагогического образования, его значение для постдипломного образования.

Во-вторых, внутрикорпоративное обучение имеет более адресный характер, поскольку имеет дело со спецификой конкретной школы, ее ценностями, миссией, задачей, средой и контекстом. Стало быть, целесообразным является расширение сопряжения внутрифирменного обучения с системой повышения квалификации.

В-третьих, внутрикорпоративное обучение работает не только с индивидуальным развитием отдельного педагога, но и позволяет формировать коллектив, команду, способную решать совместные задачи. С учетом изменения профессиональной роли учителя, становления коллективного педагогического действия значение этого аспекта будет возрастать.

В-четвертых, внутрикорпоративное обучение может использовать инструменты, методы и технологии, имеющие существенные ограничения при формальных курсовых подходах.

В-пятых, внутрикорпоративное обучение должно выстраиваться системно, чтобы обеспечить непрерывность и последовательность

обучения, которое должно стать не дополнением к профессиональной деятельности, а ее составляющей.

Наконец, фундаментальной основой внутрикорпоративного обучения является концепция гуманитарности образования, его ориентации на неразрывность личностного и профессионального роста в процессе образования.

**Методология (материалы и методы).** В рамках данной работы авторы работали в логике парадигмы непрерывного образования, предполагающего взаимосвязь и комплементарный характер всех элементов и уровней обучения, а также использовали андрагогический подход как методологическое основание для всей системы повышения квалификации и профессионального развития действующего учителя. В ходе исследования были использованы методы включенного наблюдения (при анализе изучаемых кейсов), анкетирование педагогов, вовлеченных в процессы внутрифирменного обучения, а также глубинные полуструктурированные интервью с административными сотрудниками исследуемых школ. Всего в исследовании приняли участие педагогические коллективы 3 школ, общей численность 198 человек.

#### **Результаты и их описание**

На протяжении нескольких лет (2015–2020 гг.) мы рассматривали три кейса, образовательных учреждений сверхкрупных городов (Санкт-Петербурга, Москвы и Новосибирска), в которых формировалась система внутрикорпоративного обучения, включавшего в себя следующие элементы:

- дни методического мастерства (2 раза в год);
- внутрифирменное повышение квалификации (2 раза в год по 12 часов);
- гостевые лекции (не менее 4 раз в год);
- участие педагогов в конкурсах профессионального мастерства (не менее 3 человек в год).

Во внутрикорпоративное обучение было включено на постоянной основе свыше 80 процентов педагогического коллектива, при этом для каждого конкретного учителя это означало не менее 2 деятельных активностей в год (открытый урок, мастер-класс, или педагогическая мастерская). Руководили этим процессом освобожденные методисты, работающие исключительно с развитием профессионального мастер-

ства педагогического коллектива и методическим сопровождением образовательного процесса.

Пятилетний цикл включенного наблюдения принес следующие результаты.

Во-первых, во всех школах увеличилась удовлетворенность трудом сотрудниками. В наиболее низкой по этому показателю школе Новосибирска, количество педагогов, которые задумывались за последние полгода о смене месте работы, сократилось с 34 до 21%.

Во-вторых, произошло расширение инструментария профессиональной деятельности. Если в течение 2015–2016 года методисты отмечали в среднем 3–4 цифровых инструмента, активно используемых учителями на уроках, то в 2019–2020 году таких инструментов стало 7. При этом анкетные опросы говорят о том, что источником стало профессиональное общение с коллегами по школе.

В-третьих, возросло количество педагогов, вовлеченных в формальное дополнительное образование. Курсы повышения квалификации стали более востребованы учителями как в очном, так и в дистанционном формате.

В-четвертых, возросла результативность участия педагогов в конкурсах профессионального мастерства: к 2020 году в каждой из школ появился хотя бы один победитель конкурса всероссийского уровня.

В-пятых, субъективно учителя стали отмечать улучшение атмосферы в коллективе и климата в школе. По сравнению со стартовой диагностикой этот показатель возрос более чем в 2 раза (с 37 до 84% суммарно по трем школам).

Действительно было бы довольно опрометчиво утверждать, что исключительно внедрение практик внутрикорпоративного обучения изменило облик школы к лучшему. Однако системная, планомерная и целенаправленная работа в этом направлении дала видимый эффект. Это подтверждают и руководители образовательных учреждений в проведенных с ними интервью. Например, директор 1 говорит, что «на первом этапе приходилось привлекать учителей к занятиям и мероприятиям исключительно административным ресурсом, однако уже к концу года появились первые инициативы „снизу“», также «внутри коллектива сформировались новые профессиональные связи, стали появляться первые междисциплинарные

проекты». Директор 3 предполагает, что «активная профессиональная коммуникация педагогов повлияла и на учеников, которые стали больше вовлекаться во внеучебную деятельность... учителя стали предлагать более интересные и современные форматы работы». Заместитель директора 2 говорит о том, что эксперимент по внутрикорпоративному обучению стал ответом «на несоответствие запросов коллег и предложением института повышения квалификации, и в то же время позволил сформировать новый запрос, в том числе на получение образования в магистратуре и аспирантуре».

**Обсуждение.** Анализ теоретических подходов и реальных практик к системе внутрикорпоративного обучения педагогов показал, что при ее выстраивании следует ориентироваться на деятельностный подход, гуманистические и гуманитарные ценности образования, обеспечивать рефлексивный характер процесса; сочетать элементы формального, неформального и информального подхода к построению обучения.

При этом следует учитывать особенности образования взрослых (наличие опыта, психологические установки и мотивация), создавать ситуации для активного профессионального взаимодействия, преодолевать сложности с «изолированностью» педагогов.

Наиболее сложным компонентом в системе внутрикорпоративного образования остается самообразование, довольно трудно конструируемое из вне системно и целенаправленно, но вместе с тем являющееся механизмом, который обеспечивает непрерывность профессионального развития. Система внутришкольного обучения может стать триггером для самообразования конкретного учителя.

Мы полагаем, что внутрикорпоративное обучение – это, прежде всего, элемент неформального образования, и выполняет довольно значимую функцию в образовательной организации. С одной стороны, развивает педагогический коллектив, с другой позволяет педагогам в более комфортной и менее формальной обстановке рефлексировать собственный опыт и оценить собственные профессиональные достижения и дефициты, что немаловажно для поддержания адекватной самооценки учителя. Отметим также, что внутрикорпоративное обучение может выступать как продолжение кур-

совой подготовки – сочетание формального и неформального образования.

Обучение команд признается экспертами эффективными, что позволяет поставить школу на путь становления в качестве обучающейся организации и решить проблему низкой мотивации педагогов к профессиональному развитию.

Дополнение системы постдипломного педагогического образования элементами, связанными с внутрикорпоративным обучением, будут способствовать повышению качества подготовки, формированию коллективов и педагогических команд; формировать общие ценности и видение учителями направленности своей деятельности, ее результатов, способов оценки и диагностики.

Потенциал внутрикорпоративного обучения для территорий, удаленных от столичных и крупных городов включает в себя возможности для проектирования и развития системы непрерывного обучения без отрыва от трудовой деятельности.

Внутрикорпоративное обучение сотрудников, по нашему мнению, является эффективным инструментом непрерывного образования и механизмом совершенствования коллектива организации. Оно обладает целым рядом возможностей, использование которых повышает эффективность всей системы дополнительного образования, поскольку оно:

- подчинено единым профессиональным и ценностным ориентирам конкретной школы;
- учитывает индивидуальные и профессиональные особенности каждого педагога;
- формирует и развивает педагогический коллектив.

Представляется, что внутрикорпоративное обучение является необходимым элементом профессиональной жизни образовательной организации.

#### **Заключение**

Итак, внутрикорпоративное обучение педагогов не только возможно, но и необходимо для более эффективного использования потенциала современного мира, а также развития школьных команд, человеческого и интеллектуального капитала учреждения. Проектирование системы непрерывного педагогического образования целесообразно осуществлять с учетом возможностей внутрикорпоративного обуче-

ния, которое может являться дополнительным тематическим или проблемным модулем при курсовом повышении квалификации педагогов. Методическими решениями для внутрифирменного обучения могут стать темы проектной деятельности, проблемного обучения и такие инновационные модели, как явление-ориентированное образование, что будет способствовать не только формированию целостной картины мира обучающихся, но и формировать единую систему ценностей и подходов к образованию, а также развивать полноценный коллектив, команду педагогов. Дальнейшая научная дискуссия вокруг системы внутрикорпоративного обучения определяется вопросами о механизмах взаимодействия различных субъектов образования, образовательных организаций, а также способов достижения синергетического эффекта различных образовательных практик, реализуемых в разных формах.

#### **Библиографический список:**

1. Masood, N. K. Does Teacher Motivation Lead to Student Motivation? The Mediating Role of Teaching Behavior / N. K. Masood, A. Bashir, K. Hadiqa. – Текст : электронный // Вопросы образования. – 2018. – № 3 (eng). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/does-teacher-motivation-lead-to-student-motivation-the-mediating-role-of-teaching-behavior> (дата обращения: 09.09.2021).
2. The report Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. URL: <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>.
3. Barber, M., Mourshed, M. How the world's best-performing schools systems come out on top. McKinsey & Company, 2007.
4. Абдулаева, О. А. Внутрифирменное и корпоративное обучение учителей: анализ понятий / О. А. Абдулаева, И. А. Греку. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63–1. – С. 4–8.
5. Акишина, Ю. И. О значении внутришкольного повышения профессиональной квалификации учителя в формировании организаторских умений педагога / Ю. И. Акишина. – Текст : непосредственный // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2020. – № 3 (288). – С. 48–53.

6. Казакова, Е. И. Эволюция педагога: новый ролевой набор / Е. И. Казакова, О. Д. Фёдоров, Е. М. Сатановская. – Текст : непосредственный // Образовательная политика. – 2019. – № 3 (79). – С. 76–87.
7. Фёдоров, О. Д. Моделирование аттестации учителей в непрерывном педагогическом образовании / О. Д. Фёдоров. – Текст : непосредственный // Сибирский учитель. – 2021. – № 1 (134). – С. 62–71.
8. Кобзенко, И. К. Характеристика процесса внутришкольного повышения квалификации педагога / И. К. Кобзенко, Л. В. Абдалина. – Текст : непосредственный // Социально-экономические явления и процессы. – 2010. – № 6. – С. 238–241.
9. Слободчиков, В. И. Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – Москва : Изд-во Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета, 2014. – 540 с. – Текст : непосредственный.
10. Фрумина, Е. Л. Непрерывное образование для педагогов: модели и особенности / Е. Л. Фрумина ; отв. ред. Г. А. Ключарев. – Текст : непосредственный; // Непрерывное образование в политическом и экономическом контекстах. – Москва : ИС РАН, 2008. – С. 274–292.
11. Боймуродова, Г. Т. Система непрерывного повышения квалификации в условиях модернизированного образования / Г. Т. Боймуродова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2012. – № 11 (46). – С. 397–398.
12. Борытко, Н. М. Гуманитарные принципы профессионального образования педагога воспитателя в системе непрерывного образования / Н. М. Борытко. – Текст : непосредственный // Известия ВГПУ. – 2012. – № 11. – С. 42–45.
13. Гололобова, Н. Л. Повышение квалификации педагогов через организацию сетевого взаимодействия / Н. Л. Гололобова. – Текст : непосредственный // ОНВ. – 2015. – № 1 (135). – С. 105–107.
14. Калинин, Е. Г. Внутрикорпоративное повышение квалификации как фактор эффективного развития кадрового потенциала в условиях современного образования / Е. Г. Калинин, Е. В. Кокина. – Текст : непосредственный // Вестник ННГУ. – 2012. – № 2-2. – С. 132–134.
15. Senge, P. The Fifth Discipline: The Art and Practice of The Learning Organisation. Doubleday; Revised & Updated edition, 2006. 445 p.
16. Матукина, А. Н. Внутрикорпоративное обучение педагогов как способ формирования нового педагогического профессионализма / А. Н. Матукина. – Текст : непосредственный // Russian Journal of Education and Psychology. – 2018. – № 6. – С. 61–75.
17. Репринцева, Г. А. Внутрикорпоративное повышение квалификации воспитателей детского сада в вопросах развития игровой деятельности дошкольников / Г. А. Репринцева. – Текст : непосредственный // Психолог. – 2019. – № 3. – С. 48–55.
18. Сидорова, Н. Н. Профессиональная подготовка учителя к работе в новых современных условиях / Н. Н. Сидорова. – Текст : непосредственный // Вопросы филологии и педагогики. – 2018. – № 1. – С. 27–31.
19. Калягина, Е. А. Моделирование профессионально-развивающей среды в образовательном учреждении / Е. А. Калягина. – Текст : непосредственный // МАОУ СОШ № 30 г. Тамбова. – URL: <http://school30.68edu.ru/uploads/exp/mpsp/mpsp.pdf> (дата обращения: 16.06.2021).
20. Сиденко, А. С. Использование сетевого взаимодействия для обеспечения развития инновационного потенциала педагогов / А. С. Сиденко. – Текст : непосредственный // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2012. – № 4. – С. 25–30.
21. Сиденко, А. С. О модели внутрифирменного повышения квалификации по подготовке школ к реализации ФГОС второго поколения / А. С. Сиденко. – Текст : непосредственный // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2011. – № 4. – С. 41–44.
22. Селиванова, О. Г. Корпоративное обучение педагогов как ресурс повышения профессиональной компетентности / О. Г. Селиванова, Н. И. Санникова. – Текст : непосредственный // Концепт. – 2020. – № 9.
23. Филин С. А. Особенности внутрикорпоративных систем обучения взрослых / С. А. Филин, Т. В. Филина. – Текст : непосредственный // Человек и образование. – 2008. – № 3. – С. 45–48.
24. Вершловский, С. Г. Непрерывное образование: анализ феномена / С. Г. Вершловский. – Санкт-Петербург : СПбАПО, 2007. – 147 с. – Текст : непосредственный.

25. Захарова, С. М. Научные интерпретации непрерывного профессионального образования / С. М. Захарова, С. Е. Васильева. – Текст : непосредственный // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2014. – № 3.

26. Журавлева, О. Н. Теория и практика формирования рефлексивной компетентности педагога: образовательный потенциал технологии lesson study / О. Н. Журавлева. – Текст : непосредственный // Теоретические и практические (методические) аспекты профессиональной подготовки педагогов: компетентностный подход. – Ялта : Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского», 2018. – С. 56–62.

#### References:

1. Masood Nawaz Kalyar, Bashir Ahmad, Hadiqa Kalyar, *Does Teacher Motivation Lead to Student Motivation? The Mediating Role of Teaching Behavior*. Available at: <https://vo.hse.ru/en/2018--3/223957803.html> (accessed date: 02/21/2021).

2. *The report Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Available at: <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf> (accessed date: 02/21/2021).

3. Barber, M., Mourshed, M. *How the world's best-performing schools systems come out on top*. McKinsey & Company, 2007.

4. Abdulaeva, O. A., Greku, I. A. *Internal and corporate training of teachers: analysis of concepts* [Vnutrifirmennoe i korporativnoe obuchenie uchitelej: analiz ponyatij], Problems of Modern Pedagogical Education, 2019, No. 63–1, pp. 4–8.

5. Akishina, Y. I. *The importance of internal school professional development of teachers in the formation of organizational skills teacher* [O znachenii vnutrishkol'nogo povysheniya professional'noj kvalifikacii uchitelya v formirovanii organizatorskih umenij pedagoga], Proceedings of the Voronezh State Pedagogical University, 2020, No. 3 (288), pp. 48–53.

6. Kazakova, E. I., Fedorov, O. D., Sattanovskaya, E. M. *Evolution of the teacher: a new role kit* [Evoluciya pedagoga: novyj rolevoj nabor], Educational policy, 2019, No. 3 (79), pp. 76–87.

7. Fedorov, O. D. *Modeling teacher certification in continuing teacher education* [Modelirovanie attestacii uchitelej v nepreryvnom pedagogicheskom obrazovanii], Siberian Teacher, 2021, No. 1 (134), pp. 62–71.

8. Kobzenko, I. K., Abdalina, L. V. *Characteristics of the process of internal professional development of a teacher* [Harakteristika processa vnutrishkol'nogo povysheniya kvalifikacii pedagoga], Socio-economic phenomena and processes, 2010, No. 6, pp. 238–241.

9. Slobodchikov, V. I., Isaev, E. I. *Psychology of Human Education. Formation of subjectivity in educational processes* [Psihologiya obrazovaniya cheloveka. Stanovlenie sub'ektnosti v obrazovatel'nyh processah], Moscow: Publishing house of the Orthodox Svyato-Tikhonovsky Humanitarian University, 2014. 540 p.

10. Frumina, E. L. *Continuous education for teachers: models and features* [Nepreryvnoe obrazovanie dlya pedagogov: modeli i osobennosti], Continuous education in political and economic contexts, Moscow: IS RAS, 2008, pp. 274–292.

11. Boymurodova, G. T. *The system of continuous professional development in the conditions of modernized education* [Sistema nepreryvno povysheniya kvalifikacii v usloviyah modernizirovannogo obrazovaniya], Young Scientist, 2012, No. 11 (46), pp. 397–398.

12. Borytko, N. M. *Humanitarian principles of professional education teacher educator in the system of continuing education* [Gumanitarnye principy professional'nogo obrazovaniya pedagoga vospitatelya v sisteme nepreryvno obrazovaniya], Proceedings of VSPU, 2012, No. 11, pp. 42–45.

13. Gololobova, N. L. *Professional development of teachers through the organization of network interaction* [Povyshenie kvalifikacii pedagogov cherez organizaciyu setevogo vzaimodejstviya], 2015, No. 1 (135), pp. 105–107.

14. Kalinkina, E. G., Kokina, E. V. *Internal corporate professional development as a factor in the effective development of human resources in the conditions of modern education* [Vnutrikorporativnoe povyshenie kvalifikacii kak faktor effektivnogo razvitiya kadrovogo potenciala v usloviyah sovremennogo obrazovaniya], Bulletin of the NNSU, 2012, No. 2–2, pp. 132–134.

15. Senge, P. *The Fifth Discipline: The Art and Practice of The Learning Organisation*. Doubleday; Revised & Updated edition, 2006. 445 p.

16. Matukina, A. N. *Internal corporate training of teachers as a way of forming a new pedagogical professionalism* [Vnutrikorporativnoe povyshenie kvalifikatsii kak faktor effektivnogo razvitiya kadrovogo potentsiala v usloviyah sovremennogo obrazovaniya], Russian Journal of Education and Psychology, 2018, No. 6, pp. 61–75.
17. Reprintseva, G. A. *Internal professional development of kindergarten teachers in the development of play activity of preschool children* [Vnutrikorporativnoe povyshenie kvalifikatsii vospitatelej detskogo sada v voprosah razvitiya igrovoj deyatel'nosti doskol'nikov], Psychologist, 2019, No. 3, pp. 48–55.
18. Sidorova, N. N. *Professional preparation of the teacher to work in the new modern conditions* [Professional'naya podgotovka uchitelya k rabote v novyh sovremennykh usloviyah], Questions of Philology and Pedagogy, 2018, No. 1, pp. 27–31.
19. Kalyagina, E. A. *Modeling of professional-developmental environment in the educational institution* [Modelirovanie professional'no-razvivayushchej sredy v obrazovatel'nom uchrezhdenii] Tambov Secondary School No. 30. Available at: <http://school30.68edu.ru/uploads/exp/mpp/mpsp.pdf> (accessed date: 06/16/2021).
20. Sidenko, A. S. *The use of network interaction to ensure the development of innovative potential of teachers* [Ispol'zovanie setevogo vzaimodejstviya dlya obespecheniya razvitiya innovacionnogo potentsiala pedagogov], Municipal Education: Innovation and Experiment, 2012, No. 4, pp. 25–30.
21. Sidenko, A. S. *About the model of in-house professional development to prepare schools for the implementation of FSES second generation* [O modeli vnutrifirmennogo povysheniya kvalifikatsii po podgotovke shkol k realizatsii FGOS vtorogo pokoleniya] Innovative projects and programs in education, 2011, No. 4, pp. 41–44.
22. Selivanova, O. G., Sannikova, N. I. *Corporate training of teachers as a resource for improving professional competence* [Korporativnoe obuchenie pedagogov kak resurs povysheniya professional'noj kompetentnosti], Concept, 2020, No. 9.
23. Filin, S. A., Filina, T. V. *Peculiarities of internal corporate adult learning systems* [Osobennosti vnutrikorporativnykh sistem obucheniya vzroslykh], Man and Education, 2008, No. 3, pp. 45–48.
24. Vershlovsky, S. G. *Continuous education: an analysis of the phenomenon* [Nepreryvnoe obrazovanie: analiz fenomena], Saint Petersburg: St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, 2007. 147 p.
25. Zakharova, S. M., Vasilyeva, S. E. *Scientific interpretations of continuing professional education* [Nauchnye interpretatsii nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya], Humanities, Socio-Economics and Social Sciences, 2014, No. 3.
26. Zhuravleva, O. N. *Theory and practice of forming a teacher's reflexive competence: educational potential of technology study* [Teoriya i praktika formirovaniya refleksivnoj kompetentnosti pedagoga: obrazovatel'nyj potentsial tekhnologii lesson study], Theoretical and practical (methodological) aspects of teachers' professional training: competence approach. Yalta: Humanitarian-Pedagogical Academy (branch) of the Vernadsky Crimean Federal University, 2018, pp. 56–62.

**Образец для цитирования статьи:**

Фёдоров, О. Д. Внутрикorporativное обучение в системе непрерывного педагогического образования / О. Д. Фёдоров, О. И. Николенко. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2021. – № 3 (48). – С. 57–70.

**Example for article citation:**

Fedorov, O. D., Nikolenko, O. I. Internal corporate training in the system of continuous pedagogical education [Vnutrikorporativnoe obuchenie v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya], Scientific support of a system of advanced training, 2021, No. 3 (48), pp. C. 57–70.

УДК: 378.091.398

## Модульно-пирамидальное обучение на примере повышения квалификации учителей информатики

Н. Ю. Добровольская  
<https://orcid.org/0000-0002-8480-1643>  
dnu10@mail.ru

## Modular-pyramidal learning on the example of advanced training of computer science teacher

N. Yu. Dobrovolskaya

### Аннотация

**Проблема исследования и обоснование ее актуальности.** Современное профессиональное дополнительное образование педагогов предполагает интеграцию инновационных форм обучения и новых информационно-коммуникационных технологий. Проблема исследования состоит в обосновании использования модели обучения, обеспечивающей мобильность процесса обучения и учитывающей накопленный опыт слушателей. **Цель исследования** состоит в описании модели модульно-пирамидального обучения, определения эффективности ее использования в системе переподготовки и повышения квалификации педагогических работников на примере обучения учителей информатики. **Методология (материалы и методы).** В ходе исследования применялись методы анализа педагогической и методической литературы по модульному обучению, обобщение педагогического опыта использования инновационных цифровых технологий и различных форматов обучения педагогов. **Результаты.** В статье предложена модель модульно-пирамидального обучения в системе подготовки педагогических кадров. Обозначены принципы, составляющие базис модели: модульность, использование профессионально-педагогического опыта слушателей, интеграция традиционной и дистанционной форм обучения. Определены основные этапы построения модели обучения для конкретного учебного курса. Выявлен стек компетенций, формируемый при использовании модели: личностные, профессиональные, информационно-

коммуникационные компетенции. Приведен пример реализации модели модульно-пирамидального обучения учителей информатики в рамках курса повышения квалификации по подготовке к ЕГЭ по информатике и ИКТ. Проведено анкетирование слушателей курсов повышения квалификации (учителя информатики Краснодарского края), выявившее их отношение к использованию предложенной модели в программе обучения. Делается вывод о том, что использование модели модульно-пирамидального обучения в системе повышения квалификации педагогов позволяет организовывать мобильные учебные курсы, реализовывать принципы коллективной работы, развивать личностный и творческий потенциал учителя.

### Abstract

**The research problem and the rationale for its relevance.** Modern professional additional education for teachers involves the integration of innovative forms of education and new information and communication technologies. The research problem is to substantiate the use of a learning model that ensures the mobility of the learning process and takes into account the accumulated experience of students. **The goal of the research** is to describing the model of modular-pyramidal learning, determining the effectiveness of its use in the system of retraining and advanced training on the example of computer science teacher. **Methodology.** During the study methods of analysis of pedagogical and methodological literature on modular learning, generalization of teaching experience of using innovative digital technologies and different formats for teaching teachers. **Results.** The article

*proposes a model of modular-pyramidal learning in the system of teacher training. The principles that make up the basis of the model: modularity, the use of professional and pedagogical experience of students, the integration of traditional and distance learning forms are outlined. The main stages of building a learning model for a particular training course are defined. The stack of competencies formed when using the model is identified: personal, professional, information and communication competencies. The example of the implementation of the model of modular pyramidal training of teachers of computer science in the professional development course in preparation for the Unified State Exam in Informatics and ICT is given. The questionnaire survey of trainees of professional development courses (computer science teachers in Krasnodar region) was conducted, revealing their attitude towards the use of the proposed model in the training program. The conclusion is made that the use of the model of modular pyramidal learning in the system of professional development of teachers allows to organize mobile training courses, to implement the principles of teamwork, to develop personal and creative potential of the teacher.*

**Ключевые слова:** цифровизация образования, повышение квалификации учителей информатики, модель обучения, образовательная программа, непрерывное профессиональное образование, дистанционное обучение, профессионально-педагогический опыт, облачные технологии.

**Keywords:** digitalization of education, professional development of computer science teachers, training model, educational program, continuing professional education, distance learning, professional and pedagogical experience, cloud technology.

### Введение

Современные реалии требуют мобильное переключение между традиционной формы обучения и дистанционной, использования всех преимуществ технологий удаленного взаимодействия в учебном процессе. В кратчайшие сроки учителя получили навыки работы с удаленными технологиями, опыт организации конференций и использования облачных технологий и сервисов. Этот опыт необходимо использовать и расширять в дальнейшей педаго-

гической практике. Введение дистанционного компонента в систему подготовки и переподготовки педагогических кадров позволит увеличить долю самостоятельной работы слушателей курсов, сократить временные и материальные расходы на проведение курсов в определенном месте. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования», в проекте «Подготовка высококвалифицированных специалистов и рабочих кадров с учетом современных стандартов и передовых технологий» предполагает включение инновационных технологий в организацию и контент учебных занятий со слушателями. А следовательно, использование преимуществ технологий удаленного коллективного взаимодействия, облачных сервисов и цифровизации учебных материалов в педагогической практике является актуальной задачей. Эффективному решению поставленной задачи способствует использование различных дистанционных технологий, вебинаров и онлайн конференций. Но и полностью исключать традиционное аудиторное обучение нельзя. Необходимо разработать интегрированную форму процесса обучения, включающую как традиционный, так и дистанционный подход, использующую сформированные слушателями профессиональные и личностные компетенции. Обеспечение мобильности компонент курсов может быть основано на принципах модульного обучения, позволяющих структурировать учебный материал, строить логическую цепочку учебных блоков, поэтапно достигать поставленные педагогические цели.

Слушатели курсов в системе повышения квалификации кадров являются специфическими обучаемыми. Большинство из них имеет громадный педагогический, а часто и предметный опыт. Процесс обучения в системе профессионального дополнительного образования должен представлять собой партнерское коллективное взаимодействие, где не только основной педагог курсов делится новой учебной информацией, но и осуществляется обмен опытом использования приемов и методик преподавания среди слушателей курсов.

**Цель исследования.** Актуальность исследования определяется необходимостью разработки интегрированной формы обучения в системе повышения квалификации педагогических кадров, совмещающей традицион-



ный и дистанционный формат, направленной на достижение поставленных педагогических целей, использующей сформированные слушателями компетенции и их профессионально-педагогический опыт.

### Обзор литературы

Проблеме модульного обучения как школьников и студентов, так и педагогических работников, посвящены исследования российских ученых С. А. Дейнега [8], Г. В. Крыловой [10], Б. Р. Мандела [11]. В работах модульная технология отмечается как гибкая, способная к адаптации и учету индивидуальных особенностей обучаемого технология. Исследователи указывают, что в системе дополнительного образования модульная и блочно-модульная технологии способны организовать эффективную траекторию обучения, разделенную во времени, что позволяет осуществлять непрерывный образовательный процесс, не затрагивающий основную педагогическую деятельность.

В системе дополнительного педагогического образования рассматриваются различные формы обучения. Так исследователи А. И. Архипова [1; 2] и С. С. Грушевский [6; 7] раскрывают особенности и эффективность применения циклического экспресс-обучения. Такая технология основана на циклической модели, вовлекающей в коллективный творческий процесс всех участников обучения. Коллективная форма, выделенная авторами, раскрывается в организации электронного обучения, использующего все преимущества IT-технологий, мобильного обучения, применяющего в учебном процессе всевозможные мобильные платформы и устройства, смешанного обучения, интегрирующее обучение с подключением к сети Интернет и без него. Авторами подчеркивается ценность преимуществ дистанционного обучения, позволяющего педагогам совместно создавать новые цифровые ресурсы. Кроме того, выделяются особенности субъектов профессионального дополнительного образования: наличие у них профессионально-педагогического опыта и творческого потенциала.

Проблема внедрения современных IT-технологий в педагогическую деятельность широко обсуждается в литературе. Так, исследователи А. И. Архипова, Т. Г. Везилов, Е. А. Пичуренко, Ю. С. Тюнников [1; 2; 3; 4; 12; 14] говорят о необходимости использования

в профессиональной деятельности дидактических возможностей компьютерных технологий. Сюда относится не только цифровизация учебных материалов, автоматизация рутинного труда по составлению учебных задач, планов и расписаний, но и разработка новых цифровых дидактических ресурсов, таких как виртуальные лаборатории, компьютерные учебно-информационные комплексы, электронные учебники. Интеграция современных компьютерных и педагогических технологий позволяет вывести процесс обучения на более высокий качественный уровень.

Анализ научной литературы показывает, что модернизация образования на современном этапе возможна только с привлечением цифровых технологий. В современных условиях на первый план выходит сформировавшееся направление удаленных дидактических технологий, являющихся интеграцией педагогических и дистанционных технологий. В. Г. Шевченко [15] раскрывает образовательные аспекты облачных технологий и сервисов при подготовке учителей. А. И. Газейкина, А. А. Заславский и А. В. Слепухин [5; 9; 13] рассматривают возможности применения облачных технологий к организации и проведению учебного процесса.

Обобщая исследования можно сделать вывод о необходимости гибкой модели обучения педагогов в системе профессионального дополнительного образования, использующей возможности цифровых, в том числе дистанционных технологий, учитывающей особенности обучающихся, а именно накопленный профессионально-педагогический опыт.

### Методология (материалы и методы)

Традиционный формат курсов повышения квалификации и переподготовки кадров предполагает наличие лекционных занятий, где лектором выступает ведущий преподаватель образовательной организации, и лабораторных занятий, в рамках которых слушатели получают практические знания, закрепляя лекционный материал. Однако необходимо учитывать, что слушатели курсов являются педагогами и зачастую имеют богатый опыт преподавания, обладают ярко выраженными лидерскими качествами. Необходимо использовать это преимущество в выбранном формате обучения. С другой стороны, этот формат с целью повышения

качества обучения должен максимально задействовать инновационные IT-технологии, доступные учителю. Для обеспечения мобильности учебного курса, возможности перевода отдельных элементов в удаленную форму или организации совместной работы, формат обучения должен использовать модульность контента учебного материала. Представление материала логически связанными блоками, опирающимися на достижение поставленных педагогических целей, позволяет повысить качество усвоения материала, выделить отдельные учебные блоки, отвечающие методической цепочке курса. Перечисленные факторы положены в основу предлагаемой модели модульно-пирамидального обучения в системе повышения квалификации педагогических кадров (рис. 1). Модульно-пирамидальное обучение является интеграцией двух дидактических подходов: модульного обучения, предполагающего выделение отдельных логически связанных блоков (модулей) учебного материала и пирамидального обучения, базирующегося на специфической организации обучения. Под пирамидальным подходом к организации обучения мы понимаем следующую структуру: на вершине пирамиды располагается преподаватель

курса, на следующем уровне находятся лидеры подгрупп обучаемых и основание пирамиды составляют собственно подгруппы учащихся. Движение информационных потоков выполняется сверху вниз. Пирамида обучения предполагает промежуточные горизонтальные слои, на которых осуществляется обмен приобретенными знаниями.

На первом этапе построения модели модульно-пирамидального обучения для конкретной программы повышения квалификации необходимо выделить смысловые группы учебного материала. Желательно выделить от трех до пяти групп, при необходимости в одну смысловую группу можно объединить несколько непересекающихся, но связанных логически учебных блоков. Основным критерием выделения смысловой группы является логическая завершенность и целостность учебного материала внутри группы.

На следующем этапе следует разбить число слушателей курса на количество подгрупп соответствующее числу смысловых групп.

Определение состава подгрупп может быть случайным. Обучение в малочисленных группах позволяет соблюсти принцип индивидуализированного обучения.

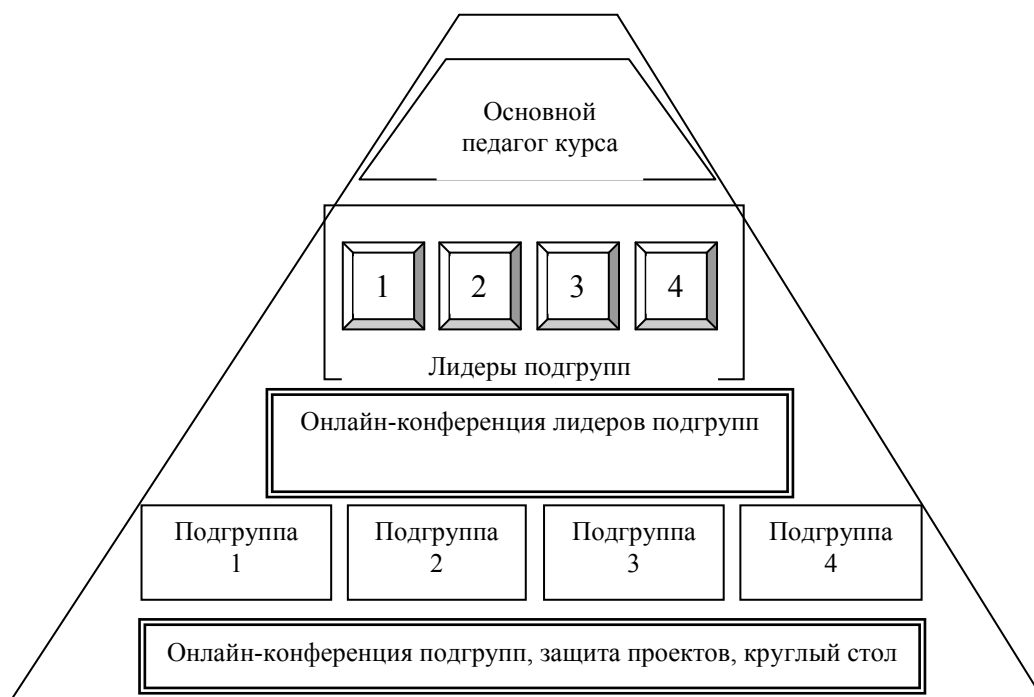


Рис. 1. Модель модульно-пирамидального обучения в системе повышения квалификации педагогических кадров

Далее в каждой подгруппе слушателей выбирается лидер. Определение лидера должно быть основано на наличии педагогического опыта, личностных качествах и уровне профессиональной подготовки.

Основной педагог курса проводит занятия с лидерами групп, излагая концепцию нового учебного материала для каждой смысловой группы. Такие занятия желательно проводить в традиционной форме, при личном общении, в аудитории. Далее лидеры в дистанционном формате обмениваются мнениями по использованию различных приемов изложения материала смысловых групп. Такое взаимодействие удобно организовать в формате онлайн-конференции. Лидеры групп, основываясь на собственном педагогическом опыте, могут предложить дополнительные приемы изложения учебного материала, типы заданий и формы занятий, отличные от тех, что предлагал основной педагог курса. Основной педагог курса также принимает участие в обсуждении и корректирует процесс будущего обучения подгрупп.

На следующем этапе обучения лидер подгруппы начинает работать со своим контингентом. В зависимости от внешних условий, обучение может проходить в аудитории или онлайн. Мобильность освоения учебного материала смысловых групп обеспечена модульностью курса и имеющимися навыками удаленной работы у обучаемых.

Итогом обучения является общая конференция, где участники подгрупп обмениваются приобретенным опытом, защищают проекты и обсуждают перспективы обучения.

Модель модульно-пирамидального обучения основана на трех базовых принципах:

- принцип модульности представления учебного контента;
- принцип учета и эффективного использования педагогического опыта обучающихся;
- принцип интеграции традиционной и дистанционной форм обучения.

Реализация перечисленных принципов генерирует стек компетенций, формирующихся в процессе обучения. Выделим основные группы компетенций.

1. Личностные компетенции. К ним относятся развитие лидерских качеств, умение привлечь внимание аудитории, навыки группового

общения и партнерского обсуждения вопросов процесса обучения. Получают свое развитие такие личностные качества как объективность, самооценка, внимательность.

2. Профессиональные компетенции. Предполагается развитие, как общепедагогических компетенций, так и предметных. Слушатели стремятся усовершенствовать взаимодействие с субъектом обучения, сформировать и развить творческий потенциал, осуществлять применение исследовательских навыков, развивать знания методики преподавания предмета.

3. Информационно-коммуникационные компетенции. В связи с вынужденным переходом к удаленному формату преподавания педагоги приобрели навыки работы на различных дистанционных платформах. Включение дистанционного компонента в курс обучения помогает развивать сформированные навыки организации Zoom-конференций, проведения и участия в вебинарах, взаимодействия с облачными сервисами и технологиями, перевод учебных материалов в цифровой формат. Полученный бесценный опыт необходимо проанализировать и использовать его положительные аспекты в дальнейшей профессионально-педагогической работе.

#### **Результаты и их описание**

В 2021 году Единый государственный экзамен по информатике и ИКТ переведен в компьютерную форму, структура и наполнение заданий существенно изменились. Это привело к тому, что необходимость в повышении квалификации по предмету возникла практически у каждого учителя информатики, работающего в старшей школе. Сформировались следующие задачи: выделить и структурировать изменения, произошедшие в новом формате контрольно-измерительных материалов (КИМ), выработать новые методические цепочки подготовки учащихся старших классов к экзамену, разработать новые задания, соответствующие формату контрольно-измерительных материалов. Однако весь процесс подготовки к новому экзаменационному формату желательно осуществлять с минимальным отрывом от основной деятельности.

На базе Института развития образования Краснодарского края предложена практическая реализация модели модульно-пирамидального обучения, применимая к подготовке учителей информатики. В программу курсов включены разделы заданий компьютерного Единого госу-

дарственного экзамена по Информатике и ИКТ (КЕГЭ). Все задания разбиты на четыре смысловые группы. Определение смысловых групп, методика обучения решению задач КЕГЭ, методика обучения построению заданий КИМ основаны на методических рекомендациях Федерального института педагогических измерений и собственном опыте работы с КИМ по информатике в качестве председателя Предметной комиссии.

Выделены следующие смысловые группы:

– тестовые задания базового уровня сложности (задачи на кодирование информации, рабо-

та с графами, формальное исполнение алгоритма и т. д.);

– задания по составлению программ на языке программирования (базовый уровень);

– задания по составлению программ на языке программирования (повышенный уровень);

– задания на знание теории игр.

Предложена следующая реализация модели модульно-пирамидального обучения на примере подготовки по информатике (рис. 2).

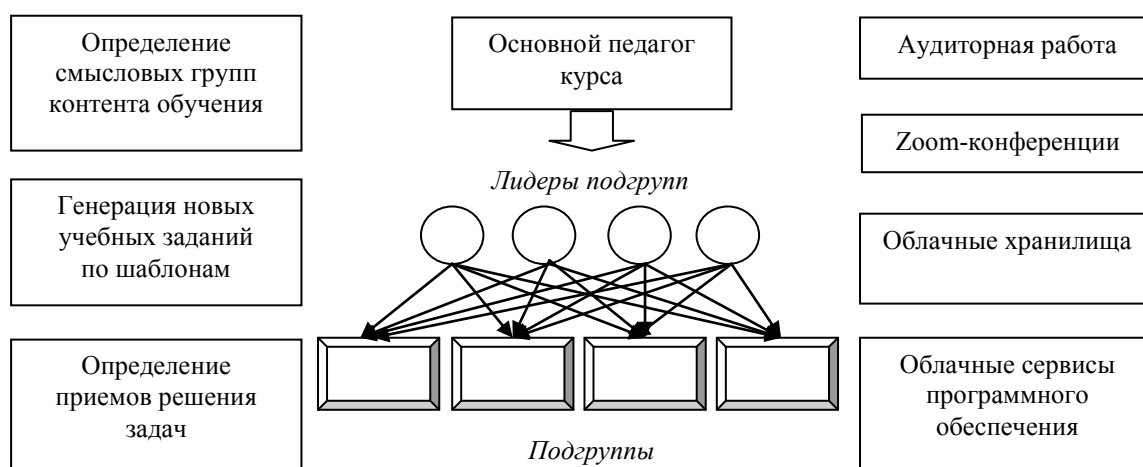


Рис. 2. Модель модульно-пирамидального обучения на примере подготовки по информатике

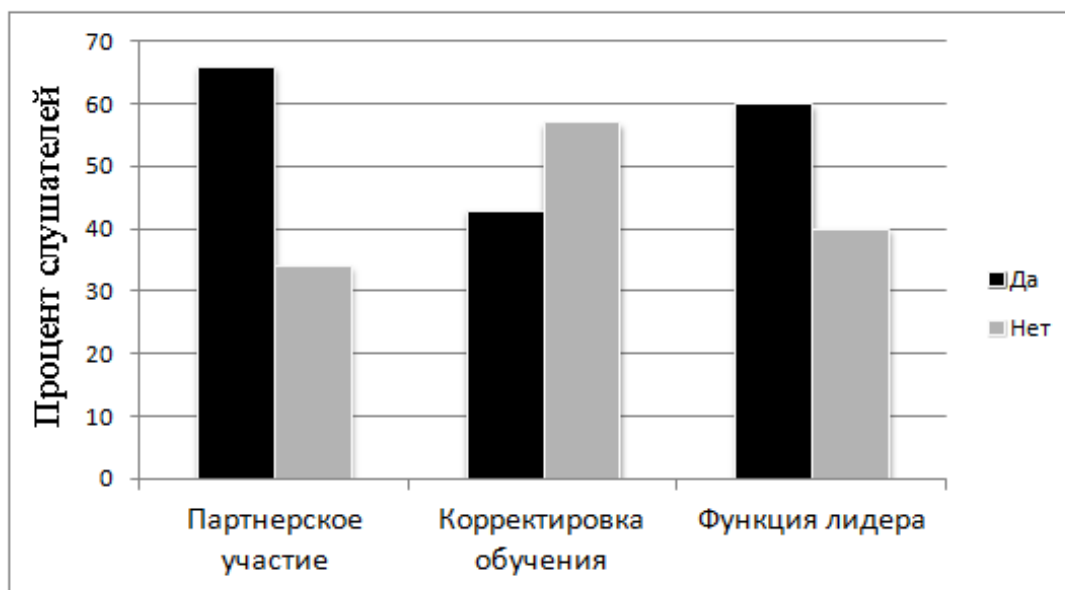


Рис. 3. Распределение отношения к активному участию в программе обучения

Для определения эффективности использования модели обучения слушателям курсов предложено анкетирование (в опросе участвовало 52 учителя информатики Краснодарского края).

Приведем основные вопросы анкеты.

1. Считаете ли Вы эффективным обучение на курсах в составе малых групп по 5–7 человек?

2. Эффективно ли, на Ваш взгляд, использование онлайн конференций для обсуждения учебного материала?

3. Какую долю курса Вы бы вынесли в дистанционный формат?

4. Считаете ли Вы обучение на курсах в аудитории необходимым (полностью или частично)?

5. Считаете ли Вы необходимым партнерское участие на курсах (предложение собственных заданий, педагогических методик, авторских решений)?

6. Комфортно ли Вы чувствуете себя на курсах в качестве обучающегося, имея собственный педагогический опыт?

7. Возникает ли желание скорректировать обучение, опираясь на собственный опыт?

8. Возможно ли Ваше участие на курсах в качестве лидера малой подгруппы?

Анкета дополнена вопросами общего характера, уточняющими пол, стаж работы, тип учебного заведения, количество прослушанных курсов повышения квалификации. Результаты анкетирования статистически обработаны по тематическим блокам.

Слушатели курсов проявили активный интерес к новому формату обучения. В опросе задействованы слушатели, принимавшие участие не менее чем в трех программах повышения квалификации или дополнительного образования.

77% опрошенных согласились, что обучение в малых группах эффективнее (вопрос 1). 82% слушателей определили zoom-конференцию как удачный инструмент группового обсуждения текущих учебных проблем и итогов обучения (вопрос 2). Выделение доли учебных занятий для проведения в дистанционном формате вызвало широкое обсуждение, предлагалось от 40 до 80% занятий, а также лекционные занятия перевести в удаленный формат. Решение этого вопроса, скорее всего, должно опреде-

ляться исходя из контента конкретного учебного курса. Однако единогласно было признано, что аудиторные занятия должны присутствовать в плане курсов (вопрос 4).

65% опрошенных согласились с возможностью партнерского участия слушателей в программе курсов (вопрос 5). 95% не высказали дискомфорта участия на курсах в качестве обучаемых (вопрос 6). 43% слушателей указали, что опираясь на собственный опыт, хотели бы в ту или иную программу обучения внести корректировки (вопрос 7). Такой результат еще раз подчеркивает необходимость партнерских отношений между основным педагогом курсов и слушателями, эффективное и адекватное использование опыта и замечаний участников обучения. 60% опрошенных указали возможность выступить лидерами подгрупп (вопрос 8), что отражает желание слушателей принимать активное участие в процессе обучения.

Ответы на вопросы 6, 7 и 8 сгруппированы и отражены на рисунке 3. Доля положительных ответов указывает на расположенность к активному участию в программе курса.

Большинство опрошенных считают полезным использование модели модульно-пирамидального обучения в системе повышения квалификации, подчеркивая необходимость коллективной работы по совершенствованию курса и обеспечение его мобильности.

#### Обсуждение

Результаты теоретической работы и анализ данных опроса показали что, использование модели модульно-пирамидального обучения в системе повышения квалификации педагогов целесообразно и эффективно, так как позволяет создать условия реализации творческого потенциала педагогов по совершенствованию учебного материала и методических приемов. Ознакомление с описанной моделью обучения делает возможным повысить качество квалификации слушателей из числа работников общеобразовательных организаций. Использование модульности обучения позволяет задействовать возможности технологий удаленного коллективного взаимодействия.

Практическая значимость исследования заключается в вариативности модели модульно-пирамидального обучения, применения ее к любому учебному курсу. Смысловые группы модели, апробированной для подготовки

к КЕГЭ, могут быть использованы в старшей школе на уроках информатики.

Проведенное исследование позволяет на качественно новом уровне конструировать программы курсов повышения квалификации, переносить предложенную модель обучения на факультативную работу со старшими школьниками и студентами. Перспективы дальнейшего развития исследования связаны с расширением и уточнением технологической оболочки модели, разработки прототипов модели под конкретные онлайн-платформы и технологии.

#### Заключение

Таким образом, предложенная модель модульно-пирамидального обучения учителей в системе повышения квалификации кадров позволяет максимально использовать собственный педагогический и предметный опыт обучаемых, модульность модели допускает организацию частичного переноса обучения в дистанционную форму и применения онлайн-форм коллективной работы, не требуя формирования дополнительных навыков от слушателей. Как показало анкетирование, слушатели курсов повышения квалификации положительно отнеслись к новому для них формату обучения и организации курсов. Педагоги выразили желание партнерского участия в программе курсов как со стороны обсуждения учебного материала, так и со стороны изложения нового материала коллегам. На основании сказанного можно сделать вывод о том, что применение модели модульно-пирамидального обучения в системе повышения квалификации обладает потенциалом повышения качества педагогической деятельности.

#### Библиографический список:

1. Архипова, А. И. О специфике дополнительной педагогической подготовки по программам информатизации образования / А. И. Архипова, С. П. Грушевский. – Текст : непосредственный // Школьные годы : научно-методический журнал с электронным приложением. – Краснодар, 2013. – № 39.

2. Архипова, А. И. Электронный образовательный ресурс по математике в структуре дистанционного экспресс-обучения на основе программы «Учком» (тема «Квадратичная функция») / А. И. Архипова, С. С. Грушевский, А. Г. Пригодина. – Текст : непосредственный //

Школьные годы : научно-методический журнал с электронным приложением. – Краснодар, 2014. – № 52.

3. Везиров, Т. Г. Подготовка магистров педагогического образования с использованием интернет и сервисов Web 2.0 в обучении иностранным языкам / Т. Г. Везиров. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2020. – Т. 14. – С. 134–137.

4. Везиров, Т. Г. Электронное обучение с применением дистанционных образовательных технологий в подготовке бакалавров / Т. Г. Везиров, М. Э. Эльмурзаева. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63–1. – С. 55–58.

5. Газейкина, А. И. Применение облачных технологий в процессе обучения школьников / А. И. Газейкина, А. С. Кувина. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 6. – С. 55–59.

6. Грушевский, С. С. Модель технологии экспресс-обучения педагогов работе в среде инновационной компьютерной дидактики / С. С. Грушевский. – Текст : непосредственный // Историческая и социально-образовательная мысль. – Краснодар, 2014. – № 5. – С. 75–81.

7. Грушевский, С. С. Циклическая модель организации экспресс-обучения созданию технологий инновационной компьютерной дидактики / С. С. Грушевский. – Текст : непосредственный // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». – Майкоп, 2014. – № 4. – С. 75–84.

8. Дейнега, С. А. Особенности реализации проектно-модульного обучения в техническом вузе: [предлагается модификация проектно-модульного обучения на основе деятельностного подхода к процессу и содержанию образования] / С. А. Дейнега. – Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 1. – С. 94–101.

9. Заславская, О. Ю. Компетенции учителя в области использования информационных и телекоммуникационных технологий в эпоху цифровой экономики / О. Ю. Заславская. – Текст : непосредственный // Информатизация непрерывного образования (ICE-2018) : материалы Междунар. науч. конф. (М., 14–17 окт. 2018 г.) : в 2 т. / под общ. ред. В. В. Гриншкуна. – Москва : РУДН, 2018. – Т. 1. – С. 311–317.

10. Крылова, Г. В. Реализация технологии модульного обучения в общеобразовательной школе / Г. И. Крылова. – Текст : непосредственный // Вестник ТГУ. Общественно-педагогический журнал. – Томск : ТГУ, 2008. – № 308. – С. 157–158.

11. Мандель, Б. Р. Технологии проблемно-модульного обучения и самостоятельная работа студентов / Б. Р. Мандель. – Текст : непосредственный // Alma mater. – 2012. – № 12. – С. 107–110.

12. Пичкурено, Е. А. Герменевтический подход к созданию учебных материалов на основе моделей и технологий инновационной компьютерной дидактики / Е. А. Пичкурено, А. И. Архипова. – Краснодар : НЧОУ ВПО «Кубанский социально-экономический институт», 2016. – 129 с. – Текст : непосредственный.

13. Слепухин, А. В. Моделирование компонентов информационной образовательной среды на основе облачных сервисов / А. В. Слепухин, Б. Е. Стариченко. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 8. – С. 128–138.

14. Тюнников, Ю. С. Проблемы построения эффективной системы подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности / Ю. С. Тюнников. – Текст : непосредственный // Инновационная деятельность в образовании : сборник научных статей IX Международной научно-практической конференции, Москва–Пушкино, 14 апреля 2015 года / под общей редакцией Г. П. Новиковой. – Москва ; Пушкино : ООО «СОЮЗ-ПРЕСС», 2015. – С. 643–648.

15. Шевченко, В. Г. Облачные технологии как средство формирования ИКТ-компетентности будущих учителей информатики / В. Г. Шевченко. – Текст : непосредственный // Информатика и образование. – 2016. – № 8. – С. 55–57.

#### References:

1. Arkhipova, A. I., Grushevskiy, S. P. *The specifics of additional pedagogical training in education informatization programs* [О специфике дополнительных педагогических программ информатизации образования], School years: scientific and methodological journal with an electronic application, Krasnodar, 2013, No. 39.

2. Arkhipova, A. I., Grushevskiy, S. S., Prigodina, A. G. *Electronic educational resource in*

*mathematics in the structure of distance express education based on the Uchkom program (topic “Quadratic function”)* [Elektronnyy obrazovatel'nyy resurs po matematike v strukture distantsionnogo ekspress-obucheniya na osnove programmy “Uchkom” (tema “Kvadratichnaya funktsiya”)], School years: scientific and methodological journal with an electronic application, Krasnodar, 2014, No. 52.

3. Vezirov, T. G. *Training of masters of pedagogical education using the Internet and Web 2.0 services in teaching foreign languages* [Podgotovka magistrrov pedagogicheskogo obrazovaniya s ispol'zovaniem internet i servisov Web 2.0 v obuchenii inostrannym yazykam], Actual problems of philology and methods of teaching foreign languages, 2020, T. 14, pp. 134–137.

4. Vezirov, T. G., Elmurzaeva, E. M. *E-learning with the use of distance educational technologies in the preparation of bachelors* [Elektronnoe obuchenie s primeneniem distantsionnykh obrazovatel'nykh tekhnologiy v podgotovke bakalavrov], Problems of modern pedagogical education, 2019, No. 63–1, pp. 55–58.

5. Gazeykina, A. I., Kuvina, A. S. *Application of cloud technologies in the process of teaching schoolchildren* [Primenenie oblachnykh tekhnologiy v protsesse obucheniya shkol'nikov], Pedagogical education in Russia, 2012, No. 6, pp. 55–59.

6. Grushevsky, S. S. *Model of the technology of express teaching of teachers to work in the environment of innovative computer didactics* [Model' tekhnologii ekspress-obucheniya pedagogov rabote v srede innovatsionnoy komp'yuternoy didaktiki], Historical and socio-educational thought, Krasnodar, 2014, No. 5, pp. 75–81.

7. Grushevsky, S. S. *Cyclic model of the organization of express training in the creation of technologies of innovative computer didactics* [Tsiklicheskaya model' organizatsii ekspress-obucheniya sozdaniyu tekhnologiy innovatsionnoy komp'yuternoy didaktiki], Bulletin of the Adyghe State University. Series “Pedagogy and Psychology”, Maykop, 2014, No. 4, pp. 75–84.

8. Deynega, S. A. *Features of the implementation of design-modular training in a technical university: [a modification of design-modular training based on an activity approach to the process and content of education is proposed]* [Osobnosti realizatsii proektno-modul'nogo obucheniya v

tekhnicheskoy vuzov: [predlagaetsya modifikatsiya proektno-modul'nogo obucheniya na osnove deyatel'nostnogo podkhoda k protsessu i soderzhaniyu obrazovaniya]], Siberian pedagogical journal, 2011, No. 1, pp. 94–101.

9. Zaslavskaya, O. Yu. *Competence of a teacher in the use of information and telecommunication technologies in the era of the digital economy* [Kompetentsii uchitelya v oblasti ispol'zovaniya informatsionnykh i telekommunikatsionnykh tekhnologiy v epokhu tsifrovoy ekonomiki], Informatization of lifelong education (ICE-2018): materials of the international scientific conf. (M., October 14–17, 2018): in 2 volumes, Moscow, 2018, T. 1, pp. 311–317.

10. Krylova, G. V. *Implementation of modular education technology in a comprehensive school*. [Realizatsiya tekhnologii modul'nogo obucheniya v obshcheobrazovatel'noj shkole], Tomsk, 2008, No. 308, pp.157–158.

11. Mandel, B. R. *Problem-modular learning technologies and independent work of students* [Tekhnologii problemno-modul'nogo obucheniya i samostoyatel'naya rabota studentov], Alma mater, 2012, No. 12, pp. 107–110.

12. Pichkurenko, E. A., Arkhipova, A. I. *Hermeneutic approach to the creation of educational*

*materials based on models and technologies of innovative computer didactics* [Germenevticheskiy podkhod k sozdaniyu uchebnykh materialov na osnove modeley i tekhnologiy innovatsionnoy komp'yuternoy didaktiki], Krasnodar, 2016. 129 p.

13. Slepukhin, A. V., Starichenko, B. E. *Modeling the components of the information educational environment based on cloud services* [Modelirovanie komponentov informatsionnoy obrazovatel'noy sredy na osnove oblachnykh servisov], Pedagogical education in Russia, 2014, No. 8, pp. 128–138.

14. Tyunnikov, Yu. S. *Problems of building an effective system of training future teachers for innovative activities* [Problemy postroeniya effektivnoy sistemy podgotovki budushchikh pedagogov k innovatsionnoy deyatel'nosti], Innovative activity in education: Collection of scientific articles of the IX International scientific-practical conference, Moscow–Pushkino, 2015, pp. 643–648.

15. Shevchenko, V. G. *Cloud technologies as a means of forming ICT competence of future teachers of informatics*: [Oblachnye tekhnologii kak sredstvo formirovaniya IKT-kompetentnosti budushchih uchitelej informatiki], Informatics and education, 2016, No. 8, pp. 55–57.

#### Образец для цитирования статьи:

Добровольская, Н. Ю. Модульно-пирамидальное обучение на примере повышения квалификации учителей информатики / Н. Ю. Добровольская. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2021. – № 3 (48). – С. 71–80.

#### Example for article citation:

Dobrovolskaya, N. Y. Modular-pyramidal learning on the example of advanced training of computer science teacher [Modul'no-piramidal'noe obuchenie na primere povysheniya kvalifikatsii uchitelej informatiki], Scientific support of a system of advanced training, 2021, No. 3 (48), pp. 71–80.



УДК: 371.12

## Методическое сопровождение профессионального становления молодых педагогов Самарской области

Л. В. Вандышева

<https://orcid.org/0000-0002-9894-491X>

[vandyshevalyudmila@mail.ru](mailto:vandyshevalyudmila@mail.ru)

Ю. В. Карпова

<https://orcid.org/0000-0002-0774-4948>

[master.sipkro@gmail.com](mailto:master.sipkro@gmail.com)

## Methodological support for professional development of young teachers of the Samara region

L. V. Vandyшева

Yu. V. Karпова

### Аннотация

**Проблема исследования и обоснование ее актуальности.** Актуальность статьи связана с определенными на государственном уровне стратегическими задачами современного педагогического образования, требованиями, предъявляемыми к обучающимся в образовательных организациях и требованиями профессиональных стандартов к молодым педагогам как носителям инновационного потенциала, передовых педагогических технологий.

Значимую роль в создании условий для профессионального становления молодых педагогов играют федеральные проекты, благодаря которым институциональные ресурсы, способствующие вовлечению молодых педагогов в национальную систему профессионального роста.

Методическое сопровождение профессионального становления молодых педагогов позволит разрешить сложившиеся противоречия между: готовностью молодых педагогов совершенствоваться в профессии и ограниченным спектром методических инструментов, позволяющих развивать профессиональную рефлексию, активность педагогов в профессии; необходимостью решения проблем, возникающих у молодых педагогов и недостатком форм методической работы, позволяющих решить проблемы молодых педагогов. Стремление ре-

шить заявленные противоречия определило проблему нашего исследования.

**Цель исследования:** обосновать сущность методического сопровождения профессионального становления молодых педагогов и конкретизировать особенности данного процесса в Самарской области.

**Методология (материалы и методы).** Обращение к теории профессионализации (Е. А. Климов, Ю. П. Поваренков и др.) позволяет уточнить сущность профессионального становления молодых педагогов; теория методического сопровождения (М. Н. Певзнер, Е. Е. Шестернинов и др.) помогает конкретизировать направления методического сопровождения профессионального становления молодых педагогов; идея ресурсно-потенциального подхода (А. Г. Тюриков, Е. В. Таракановская, Д. А. Кунижева) ориентирует на исследование потенциала молодых педагогов.

**Результаты.** На основе теоретического анализа научной литературы, анализа информационно-коммуникационных ресурсов и анкетирования молодых педагогов выявлены особенности методического сопровождения молодых педагогов Самарской области.

### Abstract

**The research problem and the rationale for its relevance.** The relevance of the article is associated with the defined at the state level the strategic

objectives of modern teacher education, the requirements for students in educational organizations and the requirements of professional standards for young teachers as carriers of innovative potential, advanced pedagogical technologies.

Federal projects play a significant role in creating the conditions for the professional development of young teachers, thanks to which institutional resources that promote the involvement of young teachers in the national system of professional growth. Methodological support of professional development of young teachers will allow to resolve the existing contradictions between: the readiness of young teachers to improve in the profession and the limited range of methodological tools to develop professional reflection, activity of teachers in the profession; the need to solve the problems arising in young teachers and the lack of forms of methodological work to solve the problems of young teachers. The desire to solve the stated contradictions defined the problem of our study. **The goal of research** is to substantiate the essence of methodological support for young teachers and to specify the peculiarities of this process in the Samara region. **Methodology.** The theory of professionalization (E. A. Klimov, Y. P. Povarenkov, etc.) allows us to clarify the essence of professional development of young teachers; the theory of methodological support (M. N. Pevzner, E. E. Shesterninov, etc.) helps to specify directions of methodological support for professional development of young teachers; the idea of the resource-potential approach (A. G. Tyurikov, E. V. Tarakanovskaya, D. A. Kunizheva) focuses on researching young teachers' potential.

**Results.** Based on a theoretical analysis of the scientific literature, analysis of information and communication resources and questionnaire survey of young teachers identified features of methodological support for young teachers in Samara region.

**Ключевые слова:** профессиональное становление личности, методическое сопровождение, молодые педагоги, ресурсно-потенциальный подход, личностный потенциал, инструментальный потенциал, учебно-методическое сопровождение, научно-методическое сопровождение, формы методического сопровождения.

**Keywords:** professional development of personality, methodological support, young teachers, resource-potential approach, personal potential,

*instrumental potential, educational and methodological support, scientific and methodological support, forms of methodological support.*

**Введение.** Стратегические задачи современного образования обозначены в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», Указе Президента Российской Федерации «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» (от 7 мая 2012 г. № 599), Федеральном проекте «Образование» и входящих в его состав федеральных проектах «Молодые профессионалы (повышение конкурентоспособности профессионального образования)», «Современная школа», «Цифровая образовательная среда», «Успех каждого ребенка» и т. д. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», статье 47, п. 2 признается «особый статус педагогических работников в обществе и создаются условия для осуществления ими профессиональной деятельности. Педагогическим работникам в Российской Федерации предоставляются права и свободы, меры социальной поддержки, направленные на обеспечение их высокого профессионального уровня, условий для эффективного выполнения профессиональных задач, повышение социальной значимости, престижа педагогического труда».

Целевой установкой современного российского образования, согласно Указа Президента Российской Федерации В. В. Путина «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», является повышение конкурентоспособности российского образования, что достигается выявлением, поддержкой способностей и талантов у молодежи; внедрением национальной системы профессионального роста педагогических работников, охватывающей не менее 50 процентов учителей общеобразовательных организаций; формированием системы профессиональных конкурсов в целях предоставления гражданам возможностей для профессионального и карьерного роста; созданием условий для развития наставничества и т. п. Кроме этого, отмечаем, что требования федеральных образовательных стандартов нового поколения ориентируют педагогов на повышение качества своей профессиональной деятельности.

Таким образом, современный педагог является носителем постиндустриальной парадигмы образования и основным субъектом инновационных процессов в образовательной сфере. Современная ситуация пандемии обуславливает возникновение новых векторов профессиональной деятельности педагогов, связанных с поиском ответа на вопросы: чему учить и как учить с тем, чтобы обеспечить эффективное общекультурное, личностное, познавательное развитие обучающихся. В этой ситуации профессиональное становление педагога во многом связано со сформированностью у личности самостоятельности, ответственности, готовности к творчеству, принятию инноваций и т. д. Однако молодые педагоги, только входящие в профессиональное сообщество, адаптирующиеся к образовательному пространству, приобретающие профессиональный опыт, нуждаются в опытных авторитетных наставниках и методическом сопровождении профессионального становления. Обеспечение этими ресурсами влияет на формирование у молодых педагогов ориентира на опережающий характер своего становления в профессии.

Достижение целевой установки образования в Самарской области обеспечивается Федеральным проектом «Современная школа» национального проекта «Образование», направленным на обеспечение качества общего образования путем внедрения национальной системы учительского роста. Эта система уровней профессиональных компетенций, позволяет описать развитие профессиональной деятельности педагога на основе постоянно усложняющихся профессиональных действий. В результате основные уровни квалификации педагога представляются развивающейся системой, на основе которой возможно построение модели вертикального и горизонтального профессионального становления педагога: от выпускника педагогической программы (начальный уровень квалификации) до педагога-наставника (высший уровень квалификации).

Реализация в Самарской области национального проекта «Образование» стала основанием для создания Центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников (далее – ЦНППМ). Аналогичные Центры, созданные в разных регионах РФ, призваны стать ведущими институтами вовлечения педагогических работников

и управленческих кадров в национальную систему профессионального роста. Эта миссия, в частности, отмечена в Распоряжении Министерства Просвещения РФ от 04.02.2021 № Р-33 «Об утверждении методических рекомендаций по реализации мероприятий по формированию и обеспечению функционирования единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров». Ведущее направление деятельности ЦНППМ – методическое сопровождение профессионального становления молодых педагогов. Заявленные образовательные ориентиры определяют актуальность профессионального становления молодых педагогов, что требует создания условий для методического сопровождения этого процесса.

**Обзор литературы.** В научной литературе наряду с понятием «становление» широко используется понятие «профессиональное становление личности». Значительное влияние на развитие теории профессионального становления личности оказали отечественные психологи Е. А. Климов [1], Ю. П. Поваренков [2] и др. Профессиональное становление понималось как становление субъекта труда, общения и познания (Б. Г. Ананьев) [3], прогрессивное изменение психики человека при освоении и выполнении профессионально ориентированных видов деятельности (Э. Ф. Зеер) [4], длительный процесс развития личности с начала формирования профессиональных намерений до полной реализации себя в профессиональной деятельности (Т. В. Кудрявцев) [5], процесс профессионализации личности, в ходе которого происходит развитие социальной зрелости, новых профессионально важных качеств и переход личности на следующий уровень профессионализма (А. К. Маркова) [6].

Профессиональное становление предполагает поэтапное разрешение противоречий между социально-профессиональными требованиями и желаниями, возможностями молодого педагога. Выделяют следующие этапы профессионального становления, по концепции профессиональной зрелости Д. Сьюпера: подготовительный (довузовский), начальный (вузовский), основной (послевузовский) [7]. Становление профессионала происходит на заключительной стадии, когда личность решает различные познавательные, морально-нравственные, комму-

никативные задачи, что в свою очередь приводит к освоению профессионально значимых и личностных качеств. Таким образом, можно утверждать, что профессиональное становление молодых педагогов является понятием, которое «вписывается» в процесс развития личности и характеризуется как некое переходное состояние от непрофессионализма к профессиональному самоопределению, поскольку для молодых педагогов открываются новые стороны их профессиональной деятельности, требующие развития личностных и профессионально значимых качеств, способностей. В процессе профессионализации молодые педагоги выступают как активные субъекты профессионального развития. Об их социальной зрелости можно судить по практическим действиям, по степени согласованности общественных и личных интересов: насколько в личности представлены социально значимые качества и являются ли они личностно значимыми регуляторами.

Модернизация и гуманизация образования способствовали введению в педагогический дискурс понятия «сопровождение» [8; 9], которое можно понимать, как следование или нахождение рядом с человеком (группой) с тем, чтобы своевременно оказать помощь, поддержку, защитить в уже сложившейся проблемной ситуации или с тем, чтобы предотвратить наступление таковой.

В педагогической литературе отмечено, что методическое сопровождение молодых педагогов предполагает создание социально-психологических условий [10] и реализуется по следующим направлениям: психолого-педагогическое, методическое, научно-методическое (научно-исследовательское), учебно-методическое, организационно-управленческое и др. [11; 12]. Выделяем научно-методическое и учебно-методическое направления. Основы первого из заявленных направлений были заложены в 90-е гг. XX в. и получили развитие в трудах Е. И. Казаковой [13], М. Н. Певзнера [14], Е. Е. Шестернинова [15] и др. Научно-методическое сопровождение деятельности учителя – это комплекс взаимосвязанных целенаправленных действий, мероприятий, направленных на оказание всесторонней помощи учителю в решении возникающих затруднений, способствующих его развитию и самоопределению на протяжении всей профессиональной деятельности [16, с. 25].

Учебно-методическое сопровождение организации проектной и исследовательской деятельности учащихся, как отмечают С. Г. Воронцов и М. М. Новожилова, может находить свое выражение в методических рекомендациях учителям, дидактических рекомендациях учащимся и т. д. [17].

Анализ научной и методической литературы позволяет сделать вывод о том, что в настоящее время методическое сопровождение молодых педагогов реализуется в таких формах, как методические объединения, школы и клубы молодых педагогов [18], организация наставничества, центров сопровождения молодых педагогов [19] и др.

**Методология (материалы и методы).** Обращение к теории профессионализации (Е. А. Климов, Ю. П. Поваренков и др.) позволяют уточнить сущность профессионального становления молодых педагогов. Теория методического сопровождения (М. Н. Певзнер, Е. Е. Шестернинов и др.) помогает конкретизировать сущность направлений методического сопровождения молодых педагогов (педагогическое, организационное, методическое). Идея ресурсно-потенциального подхода (А. Г. Тюриков, Е. В. Таракановская, Д. А. Кунижева) ориентирует на исследование потенциала молодых педагогов в двух аспектах: личностный потенциал представлен знаниями, умениями, навыками, мотивацией, ценностями, личностными качествами молодых педагогов, а институциональный потенциал определяется эффективностью деятельности различных социальных институтов по содействию профессиональному становлению молодых педагогов [20].

Цель исследования: обосновать сущность методического сопровождения профессионального сопровождения молодых педагогов и конкретизировать особенности данного процесса в Самарском регионе.

Для достижения цели исследования применялся комплекс теоретических и эмпирических методов исследования. Теоретические методы представлены анализом научных источников и нормативных документов по заявленной проблематике. Эмпирические методы: анализ документов и анкетирование.

Выявлено, что основные аспекты методической работы в системе общего образования Самарской области представлены на сайте Мини-

стерства образования и науки Самарской области. Изучение этого сайта позволило конкретизировать ключевые цели и задачи методической работы системы общего образования Самарской области. Выявлены законодательные, нормативно-правовые основы, позволяющие обновлять организационные и содержательные механизмы методического сопровождения профессионального становления молодых педагогов (приказы, планы работы и др.) и документы, которые регламентируют организацию работы с молодыми педагогами (распоряжения, положения, планы работы и т. п.). Отмечена актуальность создания профессиональных сообществ педагогов образовательных организаций, ведущих инновационную деятельность (приказ Министерства образования и науки Самарской области от 01.10.2015 № 383-од с изменениями и дополнениями).

На сайте Министерства образования и науки Самарской области представлены адреса семнадцати организаций, оказывающих методическое сопровождение. Анализ сайтов этих организаций был проведен в апреле 2021 г.

Анкетирование проводилось в социальной сети «ВКонтакте», в группе «Молодой педагог» с целью выявления особенностей методического сопровождения молодых педагогов в Самарском регионе. Было опрошено 1505 молодых педагогов: 90,4% опрошенных женщин, 9,5% – мужчин. Анкета была представлена в Google форме и включала блоки вопросов о формах методического сопровождения молодых педагогов; степени активности участия молодых педагогов в профессиональных объединениях; профессиональных затруднениях, побуждающих запрос молодых педагогов о методическом сопровождении.

#### **Результаты и их описание**

Ключевые цели методической работы системы общего образования Самарской области сводятся к повышению уровня профессионально-педагогической культуры педагогов на основе выявленных профессиональных дефицитов и потребностей региона; обеспечение методического сопровождения образовательного процесса в современных условиях; формирование управленческого резерва для учреждений образования Самарской области; создание системы работы с молодыми педагогами.

В ЦНППМ в 2021 году разработана и реализуется Программа методического сопровождения профессионального становления молодых педагогов в общеобразовательных организациях Самарской области (далее – Программа) (утверждена ректором государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Самарской области «Институт развития образования» – далее ГАУ ДПО СО ИРО). Цель Программы – организовать методическое сопровождение профессионального становления молодых педагогов в общеобразовательных организациях Самарской области. Задачи Программы:

1. Сформировать условия эффективного методического сопровождения профессионального становления молодых педагогов.

2. Проанализировать педагогические дефициты, затруднения методического характера при решении педагогических задач у молодых педагогов.

3. Выявить инновационные эффективные педагогические практики молодых педагогов, а также инновационные методы обучения и воспитания в общеобразовательных организациях.

4. Обеспечить информационно-методическое сопровождение профессионального становления молодых педагогов.

5. Разработать и распространить различные форматы методического сопровождения (методические пособия, рекомендации, буклеты, отчеты и т. д.) профессионального становления молодых педагогов.

6. Внедрить разнообразные формы повышения профессионального мастерства молодых педагогов.

Эффективность Программы будет оцениваться по следующим показателям (относительно общего количества участников):

– доля общеобразовательных организаций (от общего количества в Самарской области), ставших участниками Программы;

– создание и функционирование Совета молодых педагогов при ЦНППМ;

– доля молодых педагогов, входящих в состав группы «Молодой педагог» ВКонтакте;

– доля молодых педагогов, продемонстрировавших эффективные педагогические практики, признанные педагогическим сообществом;

– наличие банка методических материалов, актуальных для молодых педагогов;

– организация интерактивных практикумов «Методические основы формирования и развития учебной мотивации обучающихся», «Методические основы реализации технологического подхода на современном уроке», «Методические основы реализации дифференциации и индивидуализации на уроке», «Методические аспекты применения формирующего оценивания на уроках»;

– проведение областного конкурсного отбора лучшего педагогического опыта «Я – молодой учитель»;

– организация областной выставки «Молодые молодым»;

– наличие аналитического отчета об опыте методического сопровождения профессионального сопровождения молодых педагогов на основе анализа сайтов;

– наличие аналитического отчета мониторинга по формированию педагогического актива;

– наличие аналитического отчета о результатах проведения социологического исследования в группе «Молодой педагог» ВКонтакте;

– наличие публикаций о готовности молодых педагогов в составе Совета молодых педагогов решать приоритетные задачи в области образования;

– наличие аналитического отчета о мониторинге сетевого взаимодействия молодых педагогов;

– наличие аналитического отчета по итогам реализации Программы.

Формирование условий эффективного методического сопровождения профессионального становления молодых педагогов предполагает:

– создание рабочей группы, назначение регионального куратора Программы, территориальных и школьных кураторов;

– создание на базе ЦНППИМ Совета молодых педагогов, в состав которого войдут молодые педагоги – лучшие представители общеобразовательных организаций Самарской области;

– разработку Устава Совета молодых педагогов;

– конкретизацию списка общеобразовательных организаций – участников Программы,

– создание пакета документов, регламентирующих реализацию настоящей Программы.

Определены основные направления и содержание деятельности ЦНППИМ по работе с молодыми педагогами.

*Аналитическое направление* методического сопровождения профессионального становления молодых педагогов предполагает:

– изучение, обобщение и распространение эффективного опыта педагогической деятельности молодых педагогов, направленной на достижение приоритетных задач в области образования.

*Информационное направление* методического сопровождения профессионального становления молодых педагогов сводится:

– к информированию молодых педагогов о новых тенденциях развития образования, возможностях участия в образовательных инициативах (проектах, педагогических марафонах и др.), о передовом педагогическом опыте, авторских методиках обучения, получивших поддержку в педагогическом сообществе, о ресурсах неформального и информального образования, включающих профессиональные педагогические сообщества, ассоциации, клубы, научно-практические мероприятия и т. д.

– составлению банка данных методических материалов, актуальных для молодых педагогов.

*Организационно-методическое направление* включает:

– обеспечение комплексного методического сопровождения молодых педагогов (педагогических коллективов, управленческих кадров);

– обеспечение методического переноса молодыми педагогами приобретенных профессиональных компетенций в практику обучения и воспитания;

– разработку методических пособий, методических рекомендаций, методических материалов с последующим их распространением в территориальных управлениях министерства образования и науки Самарской области, ресурсных центрах, общеобразовательных учреждениях Самарской области и размещением в социальной сети, на сайтах участников Программы;

– организационно-методическое сопровождение мероприятий, проводимых участниками-партнерами Программы;

– организацию взаимодействия и координация деятельности участников-партнеров Программы с иными субъектами системы образования с целью реализации согласованной методической деятельности.

*Консультационное направление* предлагает:

– консультирование молодых педагогов образовательных организаций в ходе организации и реализации мероприятий настоящей Программы;

– популяризацию новых тенденций развития образования, инновационных эффективных педагогических практик, возможностей участия в образовательных инициативах, о передовом педагогическом опыте, авторских методиках обучения и т. д.

– консультирование в рамках сетевого взаимодействия с молодыми педагогами.

В рамках реализации Программы проведен анализ сайтов образовательных организаций, ресурсных центров, общественных организаций, который позволил выявить направления методического сопровождения профессионального сопровождения молодых педагогов: учебно-методическое и научно-методическое. Среди форм учебно-методического направления методического сопровождения выделены: семинары-совещания заместителей директоров школ; организация наставничества; научно-практические конференции различного уровня; профессиональные конкурсы, обмен успешными методическими продуктами педагогов; программы повышения квалификации педагогов.

К формам научно-методического направления методического сопровождения отнесены: мониторинг и анализ; масштабные исследования; анализ различных аспектов методической работы и отдельных элементов системы (работа с молодыми педагогами, деятельность методических объединений и профессиональных сообществ регионального и окружного уровня (учебно-методических объединений, региональных инновационных площадок), результатов профессиональных конкурсов; методические продукты деятельности работы учебно-методических объединений всех уровней, деятельность по методической поддержке молодых педагогов; организация публикаций лучших образцов педагогической практики.

С целью конкретизации результатов анализа сайтов отметим, что на сайте ГАУ ДПО СО ИРО преобладает информация, актуальная для молодых педагогов, как на основном сайте, так и на сайте ЦНППМ.

Региональный центр трудовых ресурсов не выделяет молодых педагогов как самостоя-

тельную категорию среди педагогических кадров региона. Представленная информация носит ознакомительный, ориентирующий характер.

На сайте Регионального центра мониторинга в образовании новостная лента постоянно обновляется, однако информация о курсах и семинарах, которые могли бы быть интересны молодым педагогам, датируется 2020 г. На сайте Центра развития образования г. о. Самара в меню сайта выделено «Методическое пространство» и представлена информация об актуальных современных мероприятиях.

Интерес представляют материалы сайтов ресурсных центров. Конкретизируем некоторые из них. Так, анализ сайта красноярского ресурсного центра позволил выделить подраздел «Методические рекомендации», содержание которого сводится к информации за 2020 г. Материалы направлены на решение методических вопросов составления различных программ, по организации проектно-исследовательской, профориентационной деятельности обучающихся, профилактики у них девиантного поведения и т. д. К числу методических материалов отнесены методический анализ, методические рекомендации, интерактивные программы, сценарии мероприятий, методическое пособие. Подраздел «В помощь молодому педагогу» содержит «Памятку для молодого педагога по организации учебного занятия», методические рекомендации «В помощь начинающему педагогу», «Адреса образовательных сайтов», «Триединая цель урока» и «Основные этапы урока». В подразделе ведется учет просмотров. Он составляет от 2592 до 3891. Наибольшее количество просмотров получили методические рекомендации.

Подраздел «Мониторинговые исследования» содержит аналитические справки о проведении мониторинга «Профессиональное развитие молодых педагогов образовательных организаций Северо-Западного управления образования и науки Самарской области» за 2017–2019 гг.

Представлена Программа мониторинга по использованию инновационного опыта учителей-победителей ПНПО, анкета для разных субъектов образовательной организации (2011 г.). В новостном блоке сайта размещена информация о конкурсе «Лучшая методическая разработка урока в совмещенных классах в малокомплектной школе: Формирование функциональной грамотности на уроках и вне-

урочной деятельности». Информация дублируется и в меню сайта «Деятельность» – «Конкурсы».

На сайте нефтегорского ресурсного центра в меню сайта заявлен «Клуб молодых педагогов». Презентация опыта клуба молодых педагогов Юго-Восточного образовательного округа заслуживает методического интереса молодых педагогов.

В период 2020/21 учебного года молодым педагогам предлагалась информация, связанная с методическим сопровождением участников Фестиваля методических идей молодых педагогов в Самарской области – 2020. На сайте размещен План работы «Школы молодого педагога» на 2020 г. (далее – Школа). Среди форм деятельности Школы в 2020 г. заявлены: методическая поддержка участников конкурсов профессионального мастерства; консультирование, информирование участников конкурсов и потенциальных участников; заседания окружных методических предметных секций; рабочие совещания; окружные педагогические конференции; выставка образовательных ресурсов в рамках проведения Окружной педагогической конференции; спортивное мероприятие; анкетирование; составление и обновление баз данных. Отмечено разнообразие форм семинаров: семинары-практикумы, семинары по подготовке к конкурсам, обучающие семинары, окружные семинары профессионального мастерства. Анализ Программы окружного семинара «Коммуникативная компетентность как профессиональная ценность современного педагога» позволил выделить два основных вопроса, предложенные молодым педагогам: «Коммуникативные компетенции педагога» и «Психологический практикум «Агентство самопомощи».

Чапаевский ресурсный центр в блоке «Навигация» в разделе «Конкурсы» размещена информация об итогах окружных конкурсов методических разработок для педагогов ОО «Интернет-ресурсы в профориентационной работе» (2021 г.), методических разработок по художественно-эстетическому развитию детей дошкольного возраста «Палитра методических идей», профессионального мастерства «Методист-новатор 2021»; подводятся итоги муниципального этапа Всероссийского конкурса «Учитель года 2021».

Организационно-методический отдел Большеглушицкого ресурсного центра предлагает разнообразные формы методического сопровождения: методические рекомендации, инструктивно-методическое письмо, учебно-методическое обеспечение, программы учебных предметов, рабочие программы и др. В одном списке расположены тестовые материалы, методические материалы для учителей-предметников, памятки для классных руководителей, материалы для подготовки к урокам, информация для родителей и т. д. и т. п. Предложенное расположение материалов усложняет их поиск, отбор.

Жигулевский ресурсный центр на сайте в подразделе «Школа педагогического мастерства» отразил итоги окружного конкурса «Молодой учитель Центрального округа – 2021». Предложено методическое сопровождение профессионального становления молодых педагогов окружного конкурса, фестивалей разного уровня, семинаров, программ и т. д., используя при этом различные формы учебно-методической работы.

Новокуйбышевский ресурсный центр среди форм методической работы с молодыми педагогами выделил: семинары по развитию профессиональной компетентности педагога, социальной и правовой поддержке молодых педагогов; консультирование и наставничество, позволяющие познакомить молодых педагогов с действующими нормативно-правовыми документами в сфере образования и выработать рекомендаций по их применению, реализовать образовательную программу «Профессиональное становление молодых педагогов»; выездные встречи; мероприятия и совещания на базе образовательных учреждений.

Сергиевский ресурсный центр в меню сайта «Деятельность» представляет информацию об учебно-методических объединениях, мониторинговых исследованиях, повышении квалификации, информационно-библиотечном центре, конкурсах. Представлена актуальная информация на апрель 2021 г. Методическое сопровождение деятельности молодых педагогов отражено в Программе выездного семинара молодых педагогов образовательных организаций Северного управления «Молодой педагог и инновации в образовательной организации. Траектория развития профессионала», а также ре-



зультатов окружного этапа областного конкурса «Молодой учитель» (2017–2020 гг.).

Отраденский ресурсный центр в новостном блоке сайта размещает рубрики: рабочие программы, итоги окружного конкурса «Без срока давности», семинары для учителей-предметников, материалы курса, «Технология составления портфолио конкурсного отбора» (информационное письмо СИПКРО с приглашением к участию в интерактивном практикуме). В правом сайдбаре (правый боковик) расположена рубрика «Дистанционный режим обучения», в которой находятся методические рекомендации педагогам, представленные материалами за 2020 г. о различных вебинарах. Интерес представляют материалы Школы молодого педагога, направленные на правовую, дидактическую, воспитательную, психолого-педагогическую подготовку молодых педагогов.

Одно из направлений деятельности центра информационных технологий г. о. Тольятти – методическая поддержка педагогов в области ИКТ, которая включает методические мероприятия для педагогов, методическую поддержку преподавания информатики и ИКТ, конкурсные мероприятия для педагогов и учащихся, ресурсы методической поддержки; выделены сетевые педагогические сообщества г. Тольятти. В структуре Центра выделен методический отдел.

На сайте Самарской областной организации профсоюзов работников народного образования и науки РФ представлены материалы совета молодых педагогов Самарской областной организации профсоюза работников народного образования и науки РФ.

Анализ сайтов образовательных организаций и ресурсных центров, осуществляющих методическое сопровождение профессионального становления молодых педагогов, позволяет сделать вывод о том, функционировании отлаженной сети методического сопровождения профессионального становления молодых педагогов. Сайты многих образовательных организаций и ресурсных центров позволяют получить информацию о передовом педагогическом опыте, который отражен в архивах; широко представлена информация о проведении региональных профессиональных конкурсов (специальные разделы «Конкурс»). Тем не менее отмечаем, что преобладает информация до начала пандемии.

Представим результаты анкетирования молодых педагогов.

Среди форм методического сопровождения молодых педагогов выявлены: ассоциации молодых педагогов, группа ВКонтакте «Молодой педагог», КВН молодых педагогов, клубы молодых педагогов, молодежная ассамблея, молодежные объединения, молодежный парламент, объединения молодых педагогов (молодых учителей), рабочие группы, профсоюзные советы молодых педагогов, слеты молодых педагогов, советы молодых педагогов, спортивный клуб, учебно-методические объединения, школы молодых педагогов (молодых учителей, молодых специалистов) и др. Выявление степени активности участия молодых педагогов в профессиональных объединениях, осуществляющих методическое сопровождение, позволило получить следующие результаты: участвовали в мероприятиях, предназначенных для молодых педагогов – 54%, не участвовали 46%. К числу мероприятий, в которых опрошенные приняли участие, отнесены: «Большой педагогический турнир», конкурсы («Лидер образования 2020», «Учитель года», «Педагогический дебют», «Сердце отдаю детям»), конференции, круглые столы, курсы для молодых педагогов в центре развития образования, марафон для молодых педагогов, мероприятия ко Дню учителя, мероприятия ассоциации молодых педагогов, методический день «Открывая границы», окружной методический день для молодых педагогов, открытый урок, педагогические чтения молодых педагогов, практикумы, программа «наставничество», слеты молодых педагогов, семинары, фестивали («Фестиваль молодых педагогов», «Фестиваль методических идей молодых педагогов»), форум «Молодой учитель – успешный ученый», «Школа молодого педагога» и др.

Основными причинами участия в мероприятиях, по данным ответов опрошенных, являются: возможность получить новую информацию (52,5%), желание общаться с коллегами (52,2%), самореализация (51,8%), хотел(а) решить профессиональные затруднения (44,8%), материальное стимулирование (20,9%), «пригласил профсоюз» (0,9%). Отмечаем, что молодые педагоги решали познавательные, коммуникативные и морально-нравственные задачи. Выделена «добровольно-принудительная» причина: «на работе сказали, что нужно», «руковод-

ство направление», «участие было обязательным» (0,6%) – это может указывать на наличие противоречий между социально-профессиональными требованиями и представлениями, желаниями молодых педагогов.

На вопрос «Повлияло ли участие в этих мероприятиях на Ваше профессиональное становление?» положительный ответ дали 52%, отрицательный – 0,7%, затруднились ответить – 1,4%.

К числу профессиональных затруднений, побуждающих запрос молодых педагогов о методическом сопровождении, выделены: во-первых, затруднения методического характера. Они связаны с малым педагогическим опытом педагогов, который приводит к сложности реализации методики преподавания, затруднения, связанным с попытками замотивировать и заинтересовать некоторых учащихся; организации образовательного процесса; общению с родителями, с детьми с ОВЗ. Молодые педагоги отмечают проблемы в педагогическом коллективе: «не всегда есть помощь от наставника», «отсутствие помощи от коллег-предметников», «негативное отношение руководства», «принуждение к участию в конкурсах профессионального мастерства, при этом не учитываются возможности педагога», «скудная поддержка и требования, как к педагогам с 30-летним стажем». Кроме этого заявлены недостаточно сформированные навыки работы с информацией («слишком большой объем документации, не нужной», «бумажная волокита», «часто меняющаяся нормативная база», «заполнение электронного журнала»), проблемы, связанные с дистанционным форматом обучения. Отдельно выделены ответы, в которых заявлен недостаток методической литературы («очень трудно найти современную качественную методическую литературу», «мало методических разработок», «сложность составления технологической карты»). Выделены проблемы материального характера, влияющие на доступ к оборудованию. Решение этой проблемы находится, если молодые педагоги обращаются к наставнику, консультируются с коллегами, участвуют в тренингах, находят поддержку у родителей, публикуют собственные работы, участвуют в окружных методических мероприятиях и обсуждениях.

**Обсуждение.** К числу особенностей методического сопровождения профессионального

сопровождения молодых педагогов в Самарской области относим следующие:

– во-первых, методическое сопровождение базируется на системном, комплексном подходе, что наглядно иллюстрирует представленность организаций и ресурсных центров в различных округах Самарской области;

– во-вторых, дифференцированный подход позволяет осуществлять методическое сопровождение молодых педагогов с учетом их специализации (объединения дефектологов, учителей иностранных языков, учителей физической культуры и др.);

– в-третьих, основной задачей методического сопровождения выступает информирование молодых педагогов о предстоящих мероприятиях и возможностях, связанных с повышением профессионализма;

– в-четвертых, разнообразие форм методического сопровождения молодых педагогов (ассоциации, группа ВКонтакте, клубы, молодежная ассамблея, молодежные объединения, молодежный парламент, рабочие группы, профсоюзные советы молодых педагогов, слеты, советы молодых педагогов, спортивный клуб, учебно-методические объединения, школы молодых и др.) позволяет, реализуя различные потребности, способствовать формированию личностного потенциала молодых педагогов;

– в-пятых, недостаточно разработан механизм стимулирования вовлечения молодых педагогов и их участия на постоянной основе в деятельности организаций, осуществляющих методическое сопровождение молодых педагогов.

Обращаем внимание, что молодые педагоги имеют затруднения, связанные с адаптацией к образовательному пространству и выстраиванием коммуникации с его субъектами, приобретением педагогического опыта, недостаточной сформированностью технической компетентности – эти вопросы следует выносить в число приоритетных при организации мероприятий методического характера. Можно заключить, что требуется активизация работы сайтов образовательных организаций с целью технической поддержки методического сопровождения профессионального становления молодых педагогов.

**Заключение.** В современной научной литературе заявлено многообразие различных направлений и форм методического сопровож-

дения профессионального сопровождения молодых педагогов, которые позволяют преодолевать различные затруднения и проблемы в профессии. Представляется актуальным дальнейшая систематизация этих направлений, форм и их конкретизация с учетом решаемых задач. Методическое сопровождение молодых педагогов относится к стратегической задаче современного российского образования, векторы решения которой обозначены на федеральном и региональном законодательных уровнях.

Методическое сопровождение профессионального становления молодых педагогов – это научно-обоснованный процесс, реализуемый по различным направлениям, в разных формах и предполагающий выстраивание системы взаимодействия между молодыми педагогами и субъектами образовательного пространства на основе информационно-коммуникационных ресурсов.

К числу условий, которые позволяют эффективно осуществлять методическое сопровождение молодых педагогов Самарской области, относим наличие законодательной и организационной базы. Системный и комплексный процесс осуществляется на многочисленных площадках: образовательные организации, ресурсные центры, профсоюзные организации и др.

Основными направлениями методического сопровождения профессионального становления молодых педагогов Самарской области являются: аналитическое, информационное, организационно-методическое, консультационное. Среди форм методического сопровождения молодых педагогов выделены: ассоциации молодых педагогов, группа ВКонтакте «Молодой педагог», КВН молодых педагогов, клубы молодых педагогов, молодежная ассамблея, молодежные объединения, молодежный парламент, объединения молодых педагогов (молодых учителей), рабочие группы, профсоюзные советы молодых педагогов, слеты молодых педагогов, советы молодых педагогов, спортивный клуб, учебно-методические объединения, школы молодых педагогов (молодых учителей, молодых специалистов) и др.

Делаем выводы на основе анализа сайтов образовательных субъектов, осуществляющих методическое сопровождение профессионального становления молодых педагогов о том, что в Самарской области существует единая информационно-коммуникационная сеть методи-

ческого сопровождения молодых педагогов, представленная сайтами различных организаций. Отмечаем, что преобладает информирование о профессиональных конкурсах, их результатах. Частота посещения сайтов молодыми педагогами повышается, если в содержании отражается деятельность профессиональных сообществ молодых педагогов, а также информация об актуальных или перспективных мероприятиях методического характера.

В качестве рекомендаций по оптимизации методического сопровождения профессионального становления молодых педагогов на сайтах организаций можно предложить, во-первых, расширить на сайтах возможности для публикаций молодых педагогов, проявления их субъектной позиции в качестве авторов статей, корреспондентов и т. п. Во-вторых, тиражировать практику выделения молодых педагогов в качестве отдельной категории пользователей сайтов и предоставление им соответствующей информации. Это позволяет реализовать дифференцированный подход с учетом специализации молодых педагогов и их сообществ. В-третьих, необходимо постоянное обновление, актуализация информации для молодых педагогов. В первую очередь следует методически сопровождать решение затруднений, связанных с адаптацией к образовательному пространству и выстраиванием коммуникации с его субъектами, приобретением педагогического опыта, формированием технической компетентности. В-четвертых, введение отдельной опции по учету просмотров на сайтах позволяет специалистам, обеспечивающим методическое сопровождение, вносить коррективы в свою деятельность. В-пятых, важно обращать внимание на дизайн сайтов, поскольку недостаточная структурированность материалов усложняет ознакомление с ними.

Результаты анкетирования молодых педагогов позволили выявить участие многих молодых педагогов в массовых мероприятиях, посвященных региональным конкурсам, российским торжественным датам и т. п. У молодых педагогов преобладают профессиональные потребности в новой информации и самореализации, а также потребность в общении. Все опрошенные отметили положительное влияние своего участия на их профессиональное становление, а также возможность решения ряда

затруднений методического, коммуникативно-го, информационного характера. Тем не менее доля молодых педагогов не обеспечивается методическим сопровождением, что свидетельствует о необходимости активизации вовлечения молодых педагогов в мероприятия Программы, поиск форм и приемов привлечения, стимулирования, актуальных для молодежи.

Созданный в Самарской области Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников направляет свою деятельность на методическое сопровождение становление молодых педагогов в профессии. Разработанная Программа методического сопровождения профессионального становления молодых педагогов в общеобразовательных организациях Самарской области в настоящее время реализуется с учетом полученных в ходе исследования результатов.

**Благодарности.** Выражаем благодарность редакции журнала за интерес к нашей работе, конструктивные замечания и предложения, доброжелательное общение.

#### Библиографический список:

1. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Москва : Академия, 2004. – 304 с. – Текст : непосредственный.
2. Поваренков, Ю. П. Профессиональное становление личности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07, 19.00.03 / Ю. П. Поваренков. – Ярославский гос. пед. ун-т. – Москва, 1999. – 38 с. – Текст : непосредственный.
3. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет воспитания (перспективы педагогической антропологии). Избранные психологические труды в 2 т. Т. 2 / под ред. А. А. Бодалева и др. – Москва : Педагогика, 1980. – 288 с. – Текст : непосредственный.
4. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования / Э. Ф. Зеер. – Москва : Юрайт, 2019. – 395 с. – Текст : непосредственный.
5. Кудрявцев, Т. В. Психология технического мышления. Процесс и способы решения технических задач / Т. В. Кудрявцев. – Москва : Педагогика, 1975. – 304 с. – Текст : непосредственный.
6. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – Москва : Междуна-
- родный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 257 с. – Текст : непосредственный.
7. Super, D. E. Vocational Development: a framework of research. N. Y.: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1957, pp. 135–142.
8. Мардахаев, Л. В. Социально-психологическое сопровождение и поддержка человека в жизненной ситуации / Л. В. Мардахаев. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 6. – С. 7–10.
9. Решетников, В. Г. Организационно-методическое сопровождение и методическая поддержка деятельности педагогов в условиях модернизации образования / В. Г. Решетников. – Текст : непосредственный // Омский научный вестник. – 2013. – № 5 (122). – С. 174–177.
10. Александрова, Е. А. Научно-методическое сопровождение педагогов / Е. А. Александрова. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 6 (117). – С. 14–21.
11. Галицких, Е. О. Условия научно-методического сопровождения профессионально-личностного развития педагогов: анализ результатов исследования / Е. О. Галицких, О. В. Давлятшина, З. В. Шилова. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 53–3. – С. 115–127.
12. Ичетовкина, Н. М. Система педагогического наставничества и сопровождения процесса адаптации выпускников педвуза / Н. М. Ичетовкина. – Текст : непосредственный // Преподаватель XXI век. – 2019. – № 1–1. – С. 95–103.
13. Казакова, Е. И. Педагогическое сопровождение: Опыт международного сотрудничества / Е. И. Казакова. – Санкт-Петербург : На путях к новой школе, 1995. – 186 с. – Текст : непосредственный.
14. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия : монография / М. Н. Певзнер, О. М. Зайченко, В. О. Букетов [и др.] / под ред. М. Н. Певзнера, О. М. Зайченко. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого; Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов, 2002. – 316 с. – Текст : непосредственный.

15. Певзнер, М. Н. Развитие креативности в педагогической среде и создание условий для адресного научно-методического сопровождения педагогов в системе ПКРО / М. Н. Певзнер, Е. Е. Шестернинов. – Текст : непосредственный // Завуч. – 2004. – № 5. – С. 11.

16. Бобровникова, Е. Р. Научно-методическое сопровождение деятельности учителей на основе совместной деятельности субъектов образовательного пространства / Е. Р. Бобровникова. – Текст : непосредственный // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2012. – № 2. – С. 24–28.

17. Воровщиков, С. Г. Метапредметная образовательная программа: проект целостной внутришкольной системы учебно-методического сопровождения формирования и развития культуры исследовательской деятельности учащихся / С. Г. Воровщиков, М. М. Новожилова. – Текст : непосредственный // Исследователь/Researcher. – 2018. – № 3–4. – С. 36–49.

18. Андреева, Л. Д. Психолого-педагогическое сопровождение молодого учителя в управленческой культуре / Л. Д. Андреева. – Текст : непосредственный // Успехи современного естествознания. – 2011. – № 1. – С. 170–172.

19. Глебова, З. В. Направления деятельности центра сопровождения молодых специалистов в системе научно-методической поддержки начинающих педагогов / З. В. Глебова. – Текст : непосредственный // Вестник КГУ. – 2018. – № 3. – С. 158–160.

20. Тюриков, А. Г. Формирование и развитие научно-исследовательского потенциала молодежи в вузе / А. Г. Тюриков, Е. В. Таракановская, Д. А. Кунижева. – Текст : непосредственный // Власть. – 2020. – Т. 28, № 4. – С. 163–170.

#### References:

1. Klimov, E. A. *Psychology of professional self-determination* [Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya], Publishing center "Academy", 2004. 304 p.

2. Povarenkov, Yu. P. Professional formation of personality: *abstract of the dissertation of Doctors of Psychological Sciences* [Professional'noe stanovlenie lichnosti: avtoreferat dis. doktora psihologicheskikh nauk], Yaroslavl State Pedagogical University, 1999. 38 p.

3. Ananyev, B. G. *Man as a subject of education (prospects of pedagogical anthropology)*. Se-

lected psychological works in 2 vol. [Chelovek kak predmet vospitaniya (perspektivy pedagogicheskoy antropologii). *Izbrannye psihologicheskie trudy*], Edited by A. A. Bodalev et al., Moscow: Pedagogika, 1980. 288 p.

4. Zeer, E. F. *Psychology of professional education* [Psihologiya professional'nogo obrazovaniya], Yurait Publishing House, 2019. 395 p.

5. Kudryavtsev, T. V. *Psychology of technical thinking. The process and methods of solving technical problems* [Psihologiya tekhnicheskogo myshleniya. Process i sposoby resheniya tekhnicheskikh zadach], Pedagogy, 1975. 304 p.

6. Markova, A. K. *Psychology of professionalism* [Psihologiya professionalizma], International Humanitarian Fund "Znanie", 1996. 257 p.

7. Super, D. E. *Vocational Development: a framework of research*. N. Y.: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1957, pp. 135–142.

8. Mardakhaev, L. V. *Socio-psychological support and support of a person in a life situation* [Social'no-psihologicheskoe soprovozhdenie i podderzhka cheloveka v zhiznennoj situacii], Pedagogical education and science, 2010, No 6, pp. 7–10.

9. Reshetnikov, V. G. *Organizational and methodological support and methodological support for the activities of teachers in the context of modernization of education* [Organizacionno-metodicheskoe soprovozhdenie i metodicheskaya podderzhka deyatel'nosti pedagogov v usloviyah modernizacii obrazovaniya], Omsk Scientific Bulletin, 2013, No. 5 (122), pp. 174–177.

10. Alexandrova, E. A. *Scientific and methodological support of teachers* [Nauchno-metodicheskoe soprovozhdenie pedagogov], Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2020, No. 6 (117), pp. 14–21.

11. Galitskikh, E. O., Davlyatshina, O. V., Shilova, Z. V. *Conditions of scientific and methodological support of professional and personal development of teachers: analysis of research results* [Usloviya nauchno-metodicheskogo soprovozhdeniya professional'no-lichnostnogo razvitiya pedagogov: analiz rezul'tatov issledovaniya], Problems of modern pedagogical education, 2016, No 53–3, pp. 115–127.

12. Ichetovkina, N. M. *The system of pedagogical mentoring and support of the process of adaptation of graduates of a teacher training university* [Sistema pedagogicheskogo nastavnichestva i so-

provozhdeniya processa adaptacii vypusnikov pedvuza], *Teacher XXI century*, 2019, No. 1–1, pp. 95–103.

13. Kazakova, E. I. *Pedagogical support: Experience of international cooperation* [Pedagogicheskoe soprovozhdenie: Opyt mezhdunarodnogo sotrudnichestva], Saint Petersburg: On the way to a new school, 1995. 186 p.

14. Pevzner, M. N., Zaichenko, O. M., Buketov, V. O., Gorycheva, S. N., Petrov, A. V., Shirin, A. G. *Scientific and methodological support of school personnel: pedagogical counseling and supervision: Monograph* [Nauchno-metodicheskoe soprovozhdenie personala shkoly: pedagogicheskoe konsul'tirovanie i superviziya: Monografiya], Ed. by M. N. Pevzner, O. M. Zaichenko. Veliky Novgorod: Institute of Educational Marketing and Human Resources, 2002. 316 p.

15. Pevzner, M. N., Shesterninov, E. E. *Development of creativity in the pedagogical environment and the creation of conditions for targeted scientific and methodological support of teachers in the advanced training system* [Razvitie kreativnosti v pedagogicheskoy srede i sozdanie uslovij dlya adresnogo nauchno-metodicheskogo soprovozhdeniya pedagogov v sisteme PKRO], *Zavuch*, 2004, No. 5, p. 11.

16. Bobrovnikova, E. R. *Scientific and methodological support of teachers' activities on the basis of joint activities of the subjects of the educational space* [Nauchno-metodicheskoe soprovozhdenie deyatel'nosti uchitelej na osnove sovmestnoj deyatel'nosti sub'ektov obrazovatel'nogo pros-

transtva], *Innovative projects and programs in education*, 2012, No. 2. pp. 24–28.

17. Vorovshchikov, S. G., Novozhilova, M. M. *Metasubject educational program: a project of an integrated intra-school system of educational and methodological support for the formation and development of a culture of research activity of students* [Metapredmetnaya obrazovatel'naya programma: proekt celostnoj vnutrishkol'noj sistemy uchebno-metodicheskogo soprovozhdeniya formirovaniya i razvitiya kul'tury issledovatel'skoj deyatel'nosti uchashchihsya], *Researcher*, 2018, No. 3–4, pp. 36–49.

18. Andreeva, L. D. *Psychological and pedagogical support of a young teacher in management culture* [Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie mladogo uchitelya v upravlencheskoj kul'ture], *Successes of modern natural science*. 2011, No 1, pp. 170–172.

19. Glebova, Z. V. *Areas of activity of the center for support of young specialists in the system of scientific and methodological support for novice teachers* [Napravleniya deyatel'nosti centra soprovozhdeniya molodyh specialistov v sisteme nauchno-metodicheskoy podderzhki nachinayushchih pedagogov], *Bulletin of KSU*, 2018, No. 3, pp. 158–160.

20. Tyurikov, A. G., Tarakanovskaya, E. V., Kunizheva, D. A. *Formation and development of the research potential of youth in the university* [Formirovanie i razvitie nauchno-issledovatel'skogo potenciala molodezhi v vuze], 2020, Vol. 28, No. 4, pp. 163–170.

#### Образец для цитирования статьи:

Вандышева, Л. В. Методическое сопровождение профессионального становления молодых педагогов Самарской области / Л. В. Вандышева, Ю. В. Карпова. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2021. – № 3 (48). – С. 81–94.

#### Example for article citation:

Vandysheva, L. V., Karpova, Yu. V. Methodological support for professional development of young teachers of the Samara region [Metodicheskoe soprovozhdenie professional'nogo stanovleniya molodyh pedagogov Samarskoj oblasti], *Scientific support of a system of advanced training*, 2021, No. 3 (48), pp. 81–94.

## Исследования молодых ученых

УДК 371.12

### Сущность, структура и типология профессиональной импровизации педагога дополнительного образования

Н. А. Суркова

<https://orcid.org/0000-0001-9530-9091>

nata\_surkova@mail.ru

### The content, structure and typology of supplementary education teacher's professional improvisation

N. A. Surkova

#### Аннотация

**Проблема исследования и обоснование ее актуальности.** В статье актуализируется проблема формирования культуры профессиональной импровизации педагога дополнительного образования: выявлены ее сущность и специфика применительно к деятельности данной категории педагогических работников, которая находится на пересечении сфер «человек – человек» и «человек – художественный образ». Актуальность данного исследования состоит в том, что культура профессиональной импровизации педагога дополнительного образования выступает одним из главных показателей сформированности его профессиональной культуры в целом, от которой зависит эффективность работы координируемого им объединения по интересам. **Цель** нашей статьи состоит в теоретическом обосновании структуры и содержания профессиональной импровизации педагога дополнительного образования и разработке ее типологии.

**Методология (материалы и методы).** В ходе исследования мы использовали комплекс теоретических (анализ, синтез, индукция и дедукция) и эмпирических (интервью, работа с группой экспертов, прямое наблюдение, ана-

лиз рабочей задачи, метод репертуарных решето) методов.

**Результаты.** В статье описана структура профессиональной импровизации педагога дополнительного образования в рамках структуры сформированности организационной культуры педагога и структуры его профессиональной деятельности. Автором описаны критерии и показатели культуры профессиональной импровизации педагога дополнительного образования по следующим компонентам – когнитивному, прогностическому, коммуникативно-организационному, креативно-образному и технолого-методическому. В статье приведена типология профессиональной импровизации педагога дополнительного образования, выстроенная на основе анализа проблемных ситуаций, возникающих в ходе образовательного процесса в объединении по интересам учреждения дополнительного образования. Автором предложен глоссарий, описывающий функциональные и содержательные особенности различных типов профессиональной импровизации педагога дополнительного образования. В статье намечены перспективы использования полученных результатов в ходе проектирования системы

последипломного образования данной категории педагогических работников.

#### Abstract

**The research problem and the rationale for its relevance.** *The problem of forming of supplementary education teacher's professional improvisation culture is actualized in the article. Its content and specificity in relation to the activities of this pedagogical workers category, which is at the intersection of the spheres «person – person» and «person – artistic image» are revealed. The relevance of this research is determined by the fact that supplementary education teacher's professional improvisation culture is one of the main indicators of his professional culture formation as a whole, on which the effectiveness of the work of the association of interests coordinated by him is depended.*

**The purpose of our research is to theoretically substantiate the structure and content of supplementary education teacher's professional improvisation and develop its typology.**

**Methodology.** *During the research we used a set of theoretical (analysis, synthesis, induction and deduction) and empirical (interviews, work with a group of experts, direct observation, work task analysis, method of repertory grids) methods.*

**Results.** *The structure of supplementary education teacher's professional improvisation within the framework of the structure of the teacher's organizational culture formation and the structure of his professional activity is described in the article. Criteria and indicators of supplementary education teacher's professional improvisation culture in the cognitive, prognostic, communicative-organizational, creative-figurative and technological-methodological components are described by the author. Typology of supplementary education teacher's professional improvisation, built on the basis of problem situations analysis that arise in the course of the educational process in an association according to the interests of supplementary education institution, is presented in the article. The glossary describing the functional and content features of various types of supplementary education teacher's professional improvisation is offered by the author. The prospects for using the results obtained in the course of designing a system of postgraduate education for this category of pedagogical workers are outlined in the article.*

**Ключевые слова:** *профессиональная импровизация, педагогическая импровизация, дополнительное образование детей, педагог дополнительного образования, последипломное образование, дополнительное педагогическое образование.*

**Keywords:** *professional improvisation, pedagogical improvisation, supplementary children's education, supplementary education teacher, postgraduate education, additional pedagogical education.*

**Введение.** Дополнительное образование – значимая часть системы образования, которая обеспечивает содержательный досуг обучающихся, всестороннее развитие их способностей, позитивную социализацию и раннюю допрофессиональную ориентацию. Все эти факторы мотивируют родителей и законных представителей учащихся к вовлечению детей в эту систему. Однако мотивация самих учащихся к посещению занятий в учреждениях дополнительного образования не столь однозначна, как к обучению в общеобразовательных учреждениях. Общеобразовательные программы стандартизированы, предметные и метапредметные результаты их освоения подлежат оценке, проверяются в рамках государственной итоговой аттестации. Дополнительные общеобразовательные программы факультативны. Занятия по ним имеют добровольный характер, поэтому мотивация учащихся к их посещению во многом зависит от педагога дополнительного образования – его компетентности, опыта, мобильности, избранного им стиля педагогического общения, умения быстро и эффективно реагировать на неоднозначные ситуации, возникающие в рамках образовательного процесса. Культура профессиональной импровизации (именно об этой профессионально-личностной характеристике идет речь) начинает формироваться в рамках обучения по программам высшего профессионального образования, однако процесс ее формирования продолжается в течение всего периода профессиональной деятельности педагога дополнительного образования, т. е. в системе его последипломного образования. Поэтому, на наш взгляд, изучение профессиональной импровизации применительно к деятельности педагога дополнительного образования является *актуальным*.



Цель нашей статьи состоит в описании сущности, структуры и типологии профессиональной импровизации педагога дополнительного образования.

**Обзор литературы.** Проблема профессиональной импровизации активно обсуждается как в отечественных, так и зарубежных научных работах по различным отраслям знаний. В каждой сфере человеческой деятельности периодически возникает потребность импровизировать [фр. *improvisation* < лат. *imprōvīsus* непредвиденный, неожиданный, внезапный] – 1) создавать, сочинять в момент исполнения (стихотворения, мелодию и т. п.); 2) устраивать что-либо без предварительной подготовки<sup>1</sup>.

Научный интерес к понятию профессиональной импровизации связан, прежде всего, с типом изучаемых профессий по признаку различий их объектных систем<sup>2</sup>. Так, исследователи видов деятельности в сфере «человек – художественный образ» (С. А. Коновалова, А. Ю. Девина [1, с. 107], Т. Г. Яничева, С. В. Никитина [2, с. 19], М. Р. Черная, А. Г. Манукян, П. С. Евдокимов-Есенский [3, с. 173], О. А. Герасимова [4, с. 45], М. Х. Идельбаев [5, с. 9]) преимущественно рассматривают импровизацию в первом значении слова. В указанных работах речь идет о процессе одновременного создания и исполнения музыкальных произведений, актерских и хореографических этюдов, импровизации в режиссуре, литературе и публицистике. В то же время исследователи профессиональной деятельности в сфере «человек – человек» (например, С. А. Крохина в правоохранительной деятельности [6, с. 14], Н. А. Аминов в психологии [7, с. 27], Е. П. Турбина в педагогике [8, с. 272]) акцентируют внимание на втором значении, которое связано со способностью профессионала действовать спонтанно и эффективно в незнакомой, нестандартной ситуации, ситуации неопределенности и «творческого вызова». В связи многомерностью понятия «профессиональная импровизация педагога дополнительного

образования» основой для его исследования становятся труды о профессиональной импровизации в различных сферах человеческой деятельности, с которыми имеет точки соприкосновения работа педагога.

С теоретической точки зрения представляют интерес работы Дж. М. Родригез Хернандез, описывающие импровизацию как научную проблему в целом [9], исследования М. С. Гузеева, Н. В. Увариной и А. А. Фасоли [10], раскрывающие сущность и содержание педагогической импровизации, труды А. В. Качалова, дающие функциональную ее характеристику [11].

В отечественной и зарубежной науке также достаточно широк спектр практико-ориентированных исследований профессиональной импровизации. При этом ученые делают акцент как на специфике содержания импровизационной профессиональной деятельности (описание импровизации вокалиста Э. А. Куруленко и К. Г. Плаксиной [12], концертмейстера – Н. В. Павловой [13], актера – П. И. Козодаева и Е. К. Титовой [14], переводчика – Т. А. Волковой [15], сценариста – Т. В. Лисик [16], следователя – С. А. Бондиной [17]), так и на импровизации как основе для проектирования новых форматов обучения (например, описание потенциала применения «ситуаций-импровизаций» С. Н. Скарбич [18], импровизации как «репетиции» профессиональной деятельности О. Бен-Хорин [19]). В большинстве исследований импровизация рассматривается как разновидность индивидуальной профессиональной деятельности, однако, например, в работах М. Н. Эпштейна постулируется возможность коллективной импровизации (мы также считаем необходимым изучение подобного процесса и результата творческой педагогической деятельности) и раскрываются ее особенности [20].

Однако при таком разнообразии исследований в науке в настоящее время фактически отсутствует опыт описания специфики профессиональной импровизации педагога дополнительного образования как специалиста, уникальность деятельности которого состоит в том, что она находится на стыке двух сфер (как правило, это сферы «человек – человек» и «человек – художественный образ»). В связи с этим, на наш

<sup>1</sup> Ефремова, Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М. : Русский язык, 2000. URL: <https://www.efremova.info/word/improvizirovat.html>. (дата обращения: 07.08.2021).

<sup>2</sup> Психология : учебник для гуманитарных вузов. 2-е изд. / под общ. ред. В. Н. Дружинина. СПб. : Питер, 2009. С. 405.

взгляд, его профессиональную импровизацию целесообразно рассматривать одновременно как процесс и как результат синкретичной деятельности – педагогической и творческой одновременно. Ведь, например, руководитель хореографического объединения не только обучает детей мастерству танца, он является постановщиком номера; руководитель литературной студии не только передает учащимся знания по теории литературы, но и примером своей творческой литературной деятельности вдохновляет их на создание авторских произведений; руководитель театрального объединения нередко выходит на сцену вместе со своими подопечными и является не только их педагогом, но и режиссером и «коллегой по творческому цеху» и т. д. Поэтому в нашем исследовании мы сделали попытку применить именно *комплексный подход* к описанию структуры и содержания *профессиональной импровизации педагога дополнительного образования* и будем рассматривать ее как спонтанную профессиональную деятельность педагога дополнительного образования, направленную на решение неожиданно возникающих перед ним оперативных задач, не предусмотренных программами и планами, регламентирующими организацию образовательного процесса, а также результат такой профессиональной деятельности.

**Методология (материалы и методы).** В ходе описания структуры профессиональной импровизации педагога дополнительного образования мы использовали *технику репертуарных решеток*, адаптировав опыт О. И. Ефремовой, применившей ее в психолого-педагогическом исследовании [21, с. 52–53]. Данная методика включает следующие этапы: 1) составление списка элементов; 2) анализ рабочих задач; 3) составление решетки и выделение конструкторов; 4) группировка конструкторов.

*Составление списка элементов.* На данном этапе педагогам дополнительного образования – участникам экспериментальной группы (35 руководителей кружков всех типов) было предложено 80 педагогических ситуаций со следующей инструкцией: «Ознакомьтесь с проблемными педагогическими ситуациями (ситуации были ранее сформулированы педагогами дополнительного образования независимо друг от друга в процессе выполнения практического задания в рамках обучения по дополни-

тельной профессиональной программе). Выберите из них 20, которые описывают обстоятельства, которые не могут быть предусмотрены программой / планом занятия (воспитательного мероприятия)». Педагоги выбрали следующие педагогические ситуации (в нашей статье описана только суть ситуации; ситуации перечислены в порядке от наиболее обсуждаемых в группах к наименее обсуждаемым): 1) конфликтная ситуация между родителями учащегося и педагогом; 2) форс-мажорные ситуации технического характера в процессе дистанционного обучения; 3) неудача учащихся на творческом конкурсе; 4) неготовность учащихся работать в сформированных педагогом группах; 5) оскорбления в адрес педагога со стороны учащихся; 6) презентация учащимся на занятии (конкурсе) творческой работы, выполненной его родителями; 7) отсутствие у учащихся мотивации к посещению добровольных занятий / воспитательных мероприятий; 8) отсутствие со стороны родителей одобрения ребенка в связи с его творческой деятельностью; 9) отсутствие оптимальной дистанции между педагогом и учащимися; 10) нежелание учащихся участвовать в запланированных видах деятельности; 11) вовлечение педагога в конфликтную ситуацию с коллегами; 12) выполнение новых должностных обязанностей (руководство педагогической практикой); 13) списанная учащимся работа (выполненная по шаблону, без творческого подхода); 14) отсутствие организационных условий для выполнения плана занятия / воспитательного мероприятия; 15) неготовность учащихся к занятию; 16) проведение воспитательного мероприятия по знакомому детям сценарию; 17) разрешение конфликта между учащимися; 18) разный темп выполнения заданий учащимися; 19) неспособность учащихся на открытом занятии / воспитательном мероприятии; 20) проведение педагогом занятия вместо заболевшего коллеги.

После того, как выбрано 20 ситуаций, карточки с остальными откладываются в сторону.

*Анализ рабочих задач.* На следующем этапе педагогам было предложено найти как можно больше путей решения выбранных в ходе группового обсуждения педагогических ситуаций. Важно, что мы не разграничивали ситуации, связанные с процессом обучения и процессом воспитания, поскольку в системе дополнитель-

ного образования они практически неразделимы. При анализе рабочих задач мы использовали методы сбора информации, описанные В. В. Хисматулиным, Н. В. Хисматулиной и С. А. Пугачевой применительно к разработке модели компетенций при отборе персонала – *интервью по получению поведенческих примеров и анализ профессиональных*

*функций* [22, с. 170]. При обработке полученных данных мы пытались учесть различные факторы педагогического общения – специфику объединения по интересам; опыт педагога; возрастные особенности учащихся; стиль педагогического общения (пример анализа ситуации № 13 представлен в таблице 1).

Таблица 1

Анализ рабочих задач

Педагогическая ситуация	Факторы педагогического общения	Тактика выхода из педагогической ситуации с учетом –			
		специфики объединения по интересам	опыта педагога	возрастных особенностей учащихся	стиля педагогического общения
13		– день дублера в объединении естественно-научной направленности (дублером педагога выступает ребенок, списавший работу); – индивидуальное обсуждение с ребенком подобных творческих работ в объединении художественно-эстетической направленности (оценка, поиск особенностей, предложения по усовершенствованию, развитию идеи)	Квазиимпровизация по примеру действий самого педагога или его коллег в подобных обстоятельствах, сложившихся ранее	Интерактивная лекция об авторском праве для детей старшего школьного возраста	Демократический стиль педагогического общения предполагает организацию коллективного обсуждения аналогичной ситуации (без указания на ребенка, списавшего работу)

Таблица 2

Репертуарная решетка педагога дополнительного образования

Сходство	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	...	20	Отличие
Сотрудничество заинтересованных лиц	*	•	•										Привлечение третьих лиц
Привлечение к поиску выхода из ситуации учащихся		*	•	•									Выбор альтернативного формата обучения
Учет психологических особенностей группы детей			•	•	*								Индивидуальные методы воспитательного воздействия
Юмор			•	•		*							Совместный анализ личного вклада учащегося в выполнение работы
Личный пример педагога			*	•			•						Презентация творческой работы в других обстоятельствах

Сходство	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	...	20	Отличие
Создание ситуации успеха для учащихся				•			•	*					Совместная творческая деятельность учащихся и их родителей
Геймификация образовательного процесса и педагогического общения как его компонента				•			•		*				Совместное составление свода правил общения между участниками образовательного процесса
Самоорганизация учащихся				•			•			*			Содействие творческой импровизации учащихся

Таблица 3

**Структура профессиональной импровизации педагога дополнительного образования**

№ п/п	Компоненты культуры профессиональной импровизации педагога дополнительного образования	Критерии и показатели культуры профессиональной импровизации педагога дополнительного образования
1.	Когнитивный компонент	Педагог не только имеет глубокие знания по направлению реализуемой им дополнительной общеобразовательной программы, но и обладает высоким уровнем общей эрудиции, настолько широким кругозором, что способен оперативно реагировать на познавательные потребности учащихся, приводить разнообразные примеры, иллюстрации в ракурсе изучаемых тем, а также за их пределами
2.	Прогностический компонент	Педагог проявляет гибкость в ходе проектирования образовательного процесса, привлекает учащихся к совместному планированию деятельности, конструированию творческих заданий непосредственно в ходе занятия, если в этом возникает потребность у кого-либо из участников образовательного процесса. Педагог, исходя из ситуации общения, сиюминутных действий учащихся, оперативно прогнозирует их дальнейшее поведение и корректирует в связи с этим план проведения занятия / воспитательного мероприятия
3.	Коммуникативно-организационный компонент	Педагог оперативно решает проблемы, возникающие в ходе образовательного процесса через компромисс, сотрудничество со всеми его субъектами; при необходимости меняет тактику достижения ожидаемых результатов (предметных, метапредметных, личностных). Педагог на должном уровне контролирует свою эмоциональную сферу, используя ее как адаптивный инструмент организации воспитательного процесса. Педагог применяет демократический стиль профессионального общения, на высоком уровне модулирует дискуссии с участием всех субъектов образовательного процесса, демонстрирует педагогическую эмпатию и чувство юмора
4.	Креативно-образный компонент	Педагог выстраивает общение с учащимися на основе увлеченности совместной интеллектуально-творческой деятельностью, на высоком уровне владеет педагогикой удивления, провокативной педагогикой, педагогической эвристикой, профессиональным воображением, интуицией, приемами педагогического артистизма, хэппенинга и т. д. Педагог максимально использует потенциал профессиональной квазиимпровизации, педагогической анимации для вовлечения обучающихся в образовательный процесс, их позитивной социализации, мотивации к самосовершенствованию в избранной сфере творческой деятельности
5.	Технологический компонент	Педагог проявляет мобильность в применении различных форм и методов обучения и воспитания; способен оперативно предлагать учащимся альтернативные форматы обучения, в наибольшей степени отвечающие изменяющимся условиям организации образовательного процесса, психологическим особенностям учащихся, их способностям и уровню знаний. Педагог способен спонтанно инициировать игровую или соревновательную деятельность

№ п/п	Компоненты культуры профессиональной импровизации педагога дополнительного образования	Критерии и показатели культуры профессиональной импровизации педагога дополнительного образования
		как инструмент организации образовательного процесса в объединении по интересам. Педагог непрерывно работает над созданием индивидуальной и групповой ситуации успеха; подбирает адекватные ситуации педагогического общения способы морального поощрения учащихся; при необходимости прибегает к безоценочности их учебных действий

Составление решетки и выделение конструкторов. Для выделения конструкторов мы последовательно сравнивали триады. Педагогам предлагались по три ситуации со следующей инструкцией: «Ознакомьтесь с педагогическими ситуациями и предложенными способами выхода из них. С этой точки зрения объясните, чем похожи ситуации и чем две из них отличаются от третьей». Методика реализовывалась с группой педагогов; в связи с этим было важно, чтобы педагоги в процессе обсуждения приходили к консенсусу. Принцип работы над выделением конструкторов представлен в таблице 2 (в каждой строке выделена ситуация, которая отличается от двух других).

Группировка конструкторов. Традиционно на следующем этапе обработки данных предполагается выделение полярных конструкторов [21, с. 53]. Однако выделенные нами в процессе работы над нашей репертуарной решеткой конструкторы преимущественно не могли быть определены как таковые, поскольку они в основном являлись взаимодополняющими. Результаты и их описание. В этой связи, группируя и описывая выделенные конструкторы, мы опирались на структуру сформированности организационной культуры педагога, предложенную Ф. Н. Алипхановой и Р. Р. Алиевой [23, с. 16] (поскольку культура профессиональной импровизации педагога является частью профессиональной культуры педагога в целом) и структуру педагогической деятельности, спроектированную Н. В. Кузьминой [24] (поскольку импровизация является необходимой частью каждого элемента деятельности педагога, и в наибольшей степени это касается педагога дополнительного образования). Результаты нашей работы систематизированы в таблице 3.

Перечисленные критерии и показатели культуры профессиональной импровизации педагога дополнительного образования по каж-

дому из ее компонентов, безусловно, не являются исчерпывающими, поскольку система дополнительного образования детей отличается разнообразием содержания и вариативностью форм реализации. Однако, на наш взгляд, выполненный анализ рабочих ситуаций и разработанная структура могут послужить основой для типологии профессиональной импровизации педагога дополнительного образования (в том числе квазиимпровизации [25] (рис. 1).

#### Обсуждение

Научная новизна предлагаемой структуры профессиональной импровизации связана с тем, что спонтанная деятельность педагога дополнительного образования рассматривается нами комплексно – одновременно в сферах «человек – человек» и «человек – художественный образ», что позволяет сделать акцент не только на сугубо педагогических аспектах его работы (когнитивном, прогностическом, коммуникативно-организационном, технолого-методическом), но и на творческой (креативно-образной) ее составляющей.

Теоретико-практическая значимость представленного исследования состоит в том, что его результаты являются основой для разработки модели формирования культуры профессиональной импровизации педагога дополнительного образования в системе последипломного образования, выступающей в ГОУ ДПО «Донецкий республиканский институт дополнительного педагогического образования». Компоненты культуры профессиональной импровизации педагога дополнительного образования находят отражение в содержательной части *дополнительных профессиональных программ* для руководителей кружков всех типов, а также планов учебно-методических мероприятий межкурсового периода для данной категории работников. Так, на занятиях проходят «репетиции педагогической импровизации» (термин О. Бен-Хорин) [19] в рамках различных форматов обучения.

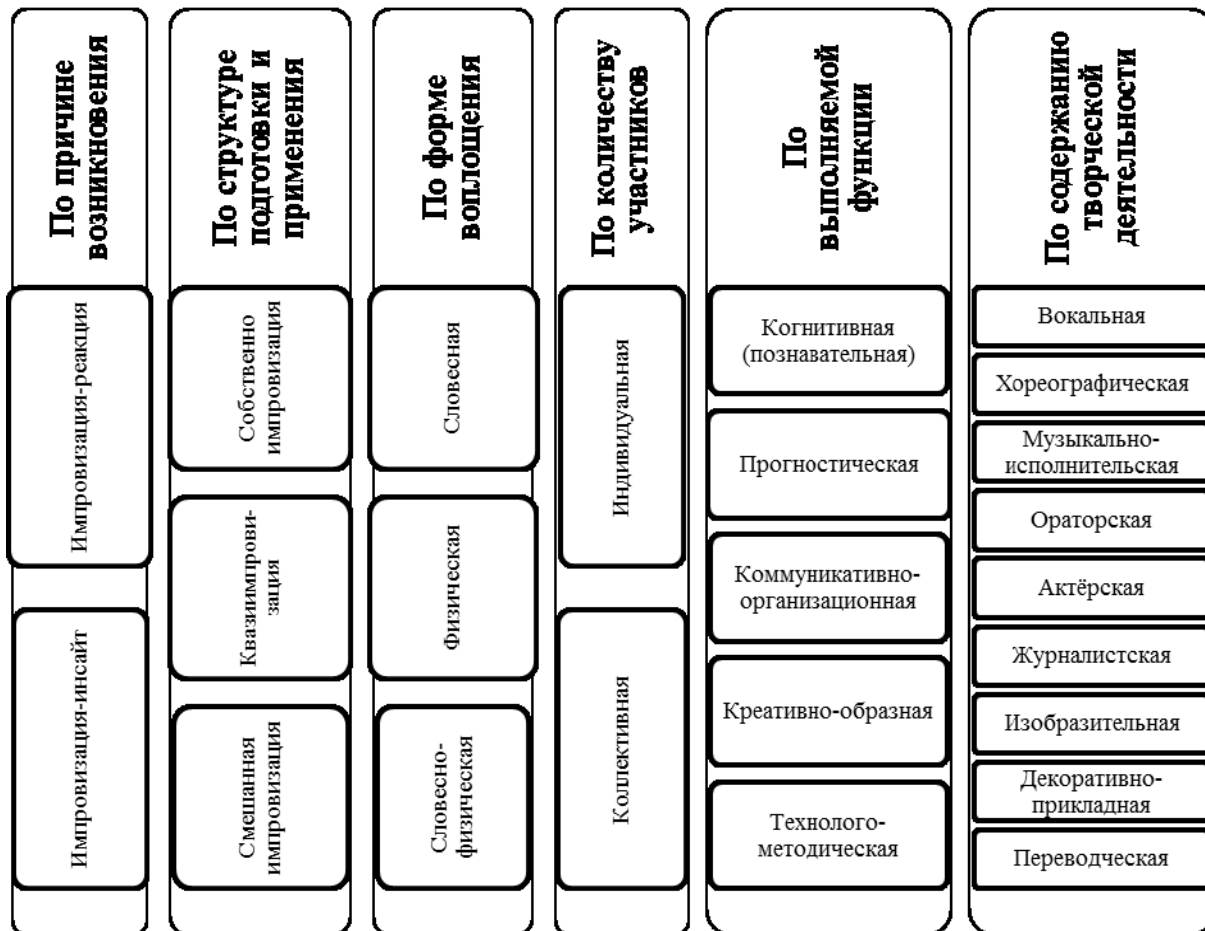


Рис. 1. Типология профессиональной импровизации педагога дополнительного образования

При определении педагогических условий «репетиции» учитывается принадлежность отработываемого вида деятельности по ее содержанию и выполняемой функции (рис. 2).

Институтом ведется непрерывная работа по расширению форматов обучения педагогов дополнительного образования по данному направлению. Так, моделируются условия для реализации импровизации-инсайта в ходе проведения конкурсов профессионального мастерства, а также в рамках мероприятий по диссеминации передового педагогического опыта и коллективной импровизации, например на творческих фестивалях педагогических идей. Данные направления деятельности наиболее актуальны для подготовки педагогов к проведению дней открытых дверей в объединениях по интересам, открытых занятий / воспитательных мероприятий, отчетных концертов, защит званий «Народный художественный коллектив» и «Образцовый художественный коллектив».

Руководителями и методистами учреждений дополнительного образования, которые являются координаторами внутрифирменного повышения квалификации сотрудников своих образовательных организаций, на постоянной основе проводится экспертная оценка внедряемых институтом педагогических условий репетиции профессиональной импровизации. В ходе экспертизы используются следующие методы: интервью, наблюдение за поведением педагогов в процессе профессионального общения, профессиональные тесты и др. Результаты экспертизы свидетельствуют о том, что работа по формированию культуры профессиональной импровизации педагогов дополнительного образования в системе последипломного образования повышает уровень надежности их профессиональной деятельности, способствует развитию их неосознанной компетентности и повышению их уровня сформированности профессиональной культуры в целом.



Рис. 2. Педагогические условия репетиции профессиональной импровизации

**Заключение.** Таким образом, импровизация педагога дополнительного образования – важный показатель его профессионализма и соответствия его личностно-профессиональных качеств избранной сфере деятельности. Будучи организатором факультативных видов деятельности обучающихся во внеурочное время, он должен удовлетворять не только социальный заказ системе дополнительного образования со стороны государства и общества, но и сиюминутный заказ со стороны учащихся на яркий содержательный досуг с учетом их потребностей, интересов, личностных качеств и т. д. В связи с этим профессиональная импровизация педагога дополнительного образования должна включать когнитивный, прогностический, технолого-методический, коммуникативно-организационный компоненты и креативно-образную составляющую, которая служит ключевым фактором успешности совместной творческой деятельности детско-взрослого сообщества, включенного в работу объединения по интересам (педагога, учащихся, их родителей (законных представителей), социальных партнеров и др.).

Представленная в данной статье типология профессиональной импровизации педагога дополнительного образования определяет педагогические условия ее формирования, изучение

которых входит в перспективу наших дальнейших исследований по данной проблеме.

#### Библиографический список:

1. Коновалова, С. А. Музыкальная импровизация: от истоков к современности / С. А. Коновалова, А. Ю. Денвина. – Текст : непосредственный // Искусство и образование. – 2019. – № 5 (121). – С. 35–43.
2. Яничева, Т. Г. Тренинг актерской импровизации как инструмент развития креативности у представителей возраста ранней зрелости / Т. Г. Яничева, С. В. Никитина. – Текст : непосредственный // Петербургский психологический журнал. – 2020. – № 33. – С. 61–74.
3. Черная, М. Р. Профессионализм в обучении танцора хореографии и танцевальной импровизации / М. Р. Черная, А. Г. Манукян, П. С. Евдокимов-Есенский. – Текст : непосредственный // Научное мнение. – 2019. – № 1–2. – С. 49–55.
4. Герасимова, О. А. Импровизация как средство формирования готовности к профессиональной деятельности режиссеров в вузе / О. А. Герасимова. – Текст : непосредственный // Фундаментальные исследования. – 2006. – № 4. – С. 24.
5. Идельбаев, М. Х. Профессиональное импровизаторское творчество в словесности

- туркских авторов / М. Х. Идельбаев. – Текст : непосредственный // Вестник Северо-Восточного федерального университета имени М. К. Аммосова: Серия «Эпосоведение». – 2018. – № 2 (10). – С. 5–12.
6. Крохина, С. А. Импровизация в деятельности педагогических работников образовательных организаций МВД России / С. А. Крохина. – Текст : непосредственный // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». – 2018. – № 1. – С. 197–203.
7. Аминов, Н. А. Драматическая импровизация как метод диагностики и развития педагогических способностей / Н. А. Аминов, И. И. Осадчева. – Текст : непосредственный // Способности и ментальные ресурсы человека в мире глобальных перемен / отв. ред. А. Л. Журавлёв, М. А. Холодная, П. А. Сабандош. – Москва : Институт психологии РАН, 2020. – С. 1647–1655.
8. Турбина, Е. П. Теоретические аспекты внедрения педагогической импровизации в образовательный процесс обучения будущих учителей / Е. П. Турбина. – Текст : электронный // Мир науки. – 2017. – Т. 5, № 2. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/25PDMN217.pdf> (дата обращения: 08.08.2021).
9. Rodríguez Hernández, J. M. et al. La Improvisación: reflexiones y prácticas en torno a un proceso de creación. Bogota, 2018. 76 p.
10. Гузеев, М. С. Сущность и содержание педагогической импровизации / М. С. Гузеев, Н. В. Уварина, А. А. Фасоля. – Текст : непосредственный // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2019. – Т. 11, № 4 (46). – С. 10–19.
11. Качалов, А. В. Функциональная характеристика педагогической импровизации в формировании творческой самостоятельности будущих учителей / А. В. Качалов. – Текст : электронный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2017. – Т. 5, № 2. – URL: <http://mir-nauki.com/PDF/59PDMN217.pdf> (дата обращения: 08.08.2021).
12. Куруленко, Э. А. Система формирования способностей студентов-вокалистов к джазовой импровизации / Э. А. Куруленко, К. Г. Плаксина. – Текст : непосредственный // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2018. – Т. 20, № 4 (61). – С. 22–26.
13. Павлова, Н. В. Методика концертмейстерской импровизации / Н. В. Павлова. – Текст : непосредственный // Academia: Танец. Музыка. Театр. Образование. – 2017. – № 2 (44). – С. 29–36.
14. Козодаев, П. И. Педагогические условия формирования импровизационных навыков актера в любительском театре / П. И. Козодаев, Е. К. Титова. – Текст : непосредственный // Гаудеамус : психолого-педагогический журнал. – 2021. – Т. 20, № 1 (47). – С. 21–30.
15. Волкова, Т. А. Методика обучения устному последовательному переводу: сценарии и импровизации / Т. А. Волкова. – Текст : непосредственный // Мосты : журнал переводчиков. – 2020. – № 3. – С. 52–63.
16. Лисик, Т. В. Элементы импровизации при создании телевизионного сценария / Т. В. Лисик. – Текст : непосредственный // Общество. Наука. Инновации : сборник статей XVIII Всероссийской научно-практической конференции в 3 томах. – Т. 3. – Киров : Вятский государственный университет, 2018. – С. 1403–1409.
17. Бондина, С. А. Импровизация в деятельности следователя / С. А. Бондина. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы психологии правоохранительной деятельности: концепции, подходы, технологии : материалы международной научно-практической конференции / под ред. Ю. А. Шаранова, В. А. Шаповала. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2019. – С. 68–70.
18. Скарбич, С. Н. Ситуации-импровизации как элемент профессиональной деятельности будущего учителя математики / С. Н. Скарбич. – Текст : непосредственный // Познание и деятельность: от прошлого к настоящему : материалы I Всероссийской междисциплинарной научной конференции / отв. ред. И. П. Герашенко. – Омск : Омский государственный педагогический университет, 2019. – С. 307–311.
19. Ben-Horin, O. Towards a professionalization of pedagogical improvisation in teacher education. Cogent Education, 2016. Vol. 3. Available at: <https://www.cogentoa.com/>



article/10.1080/2331186X.2016.1248186 (accessed date: 08/08/2021).

20. Эпштейн, М. Н. Творчество-через-общение. О коллективной импровизации / М. Н. Эпштейн. – Текст : непосредственный // Koinon. – 2020. – Т. 1, № 1–2. – С. 34–39.

21. Ефремова, О. И. Техника репертуарных решеток как метод углубления теоретической рефлексии в психолого-педагогическом исследовании / О. И. Ефремова. – Текст : непосредственный // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. – 2019. – № 1. – С. 49–54.

22. Хисматулин, В. В. Разработка модели компетенций при отборе персонала / В. В. Хисматулин, Н. В. Хисматулина, С. А. Пугачева // Modern Science. – 2021. – № 5–1. – С. 169–171.

23. Алипханова, Ф. Н. Структура сформированности организационной культуры учителя / Ф. Н. Алипханова, Р. Р. Алиева. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 2 (75). – С. 15–17.

24. Остапенко, А. А. Теория педагогической системы Н. В. Кузьминой: генезис и следствия / А. А. Остапенко. – Текст : непосредственный // Человек. Сообщество. Управление. – 2013. – № 4. – С. 37–52.

25. Суркова, Н. А. Понятие профессиональной квазиимпровизации в педагогике дополнительного образования / Н. А. Суркова. – Текст : непосредственный // Донецкие чтения 2020: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности : материалы V Международной научной конференции / под общей ред. С. В. Беспаловой. – Донецк : ДонНУ, 2020. – С. 330–332.

#### References:

1. Konovalova, S. A., Denvina, A. Ju. *Musical improvisation: from the beginnings to the present* [Музыкальная импровизация: от истоков к современности], Art and Education, 2019, No. 5 (121), pp. 35–43.

2. Janicheva, T. G., Nikitina, S. V. *Acting improvisation training as a tool for creativity development in early adulthood period* [Тренинг актёрской импровизации как инструмент развития креативности у представителей возраста ранней зрелости], Petersburg psychological journal, 2020. No. 33, pp. 61–74.

3. Chernaja, M. R., Manukjan, A. G., Evdovimov-Esenskiy, P. S. *Professionalism in teaching choreography and dance improvisation to dancers* [Professionalizm v obuchenii tancora horeografii i tanceval'noj improvizacii] Scientific opinion, 2019, No. 1–2, pp. 49–55.

4. Gerasimova, O. A. *Improvisation as a means of forming the readiness for professional activity of directors at the university* [Improvizacija kak sredstvo formirovanija gotovnosti k professional'noj dejatel'nosti rezhissjorov v vuze], Basic research, 2006, No. 4, p. 24.

5. Idel'baev, M. H. *Professional improvisational creativity in the literature of Turkic authors* [Professional'noe improvizatorskoe tvorcestvo v slovesnosti tjurkskih avtorov], Bulletin of North-Eastern Federal University. Epic studies, 2018, No. 2 (10), pp. 5–12.

6. Krohina, S. A. *Improvisation in the activities of pedagogical workers of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia* [Improvizacija v dejatel'nosti pedagogicheskikh rabotnikov obrazovatel'nyh organizacij MVD Ros-sii], Bulletin of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology, ed. by A. L. Zhuravljov, M. A. Holodnaja, P. A. Sabadosh, 2018, No. 1, pp. 197–203.

7. Aminov, N. A., Osadcheva, I. I. *Experience of using dramatic improvisation as a method of developing and diagnosing pedagogical abilities* [Dramaticheskaja improvizacija kak metod diagnostiki i razvitija pedagogicheskikh sposobnostej] Human abilities and mental resources in the world of global changes, Moscow, 2020, pp. 1647–1655.

8. Turbina, E. P. *Theoretical aspects of the introduction of pedagogical improvisation to the educational process of studying future teachers* [Teoreticheskie aspekty vnedrenija pedagogicheskoy improvizacii v obrazovatel'nyj process obuchenija budushhih uchitelej], World of science, 2017, Vol. 5, No. 2. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/25PDMN217.pdf> (accessed date: 08/08/2021).

9. Rodríguez Hernández, J. M. et al. *La Improvisación: reflexiones y prácticas en torno a un proceso de creación*, Bogota, 2018. 76 p.

10. Guzeev, M. S., Uvarina, N. V., Fasolija, A. A. *The essence and content of pedagogical improvisation* [Sushhnost' i sodержanie pedagog-

icheskoj improvizacii] Contemporary higher education: innovative aspects, 2019, Vol. 11, No. 4 (46), pp. 10–19.

11. Kachalov, A. V. *Functional characteristics of pedagogical improvisation in the formation of creative independence of future teachers* [Funkcional'naja karakteristika pedagogicheskoj improvizacii v formirovanii tvorcheskoj samostojatel'nosti budushhix uchitelej], World of science. Pedagogy and Psychology, Vol. 5, No. 2. Available at: <http://mir-nauki.com/PDF/59PDMN217.pdf> (accessed date: 08/08/2021).

12. Kurulenko, Je. A., Plaksina, K. G. *System of formation of abilities of students-vocalists to jazz improvisation* [Sistema formirovanija sposobnostej studentov-vokalistov k dzhazovoj improvizacii], Izvestija of Samara science centre of the Russian Academy of sciences, 2018, Vol. 20, No. 4 (61), pp. 22–26.

13. Pavlova, N. V. *Concertmaster's improvisation methods* [Metodika koncertmejsterskoj improvizacii], Academy: Dance, Music, Theater, Education, 2017, No. 2 (44), pp. 29–36.

14. Kozodaev, P. I., Titova, E. K. *Pedagogical factors of formation of improvisational acting skills in amateur theatre* [Pedagogicheskie uslovija formirovanija improvizacionnyh navykov aktjora v ljubitel'skom teatre], Psychological-Pedagogical Journal "Gaudeamus", 2021, Vol. 20, No. 1 (47), pp. 21–30.

15. Volkova, T. A. *Teaching methodology for consecutive interpretation: scenarios and improvisations* [Metodika obuchenija ustnomu posledovatel'nomu perevodu: scenarii i improvizacii], Bridges. Translators' journal, 2020, No. 3, pp. 52–63.

16. Lisik, T. V. *Elements of improvisation when creating a television script* [Jelementy improvizacii pri sozdanii televizionnogo scenarija] Society. The science. Innovations: Proceedings of articles of the XVIII Russian scientific-practical conference in 3 volumes, Vol. 3, Kirov, 2018, pp. 1403–1409.

17. Bondina, S. A. *Improvisation in the investigator's activities* [Improvizacija v dejatel'nosti sledovatelja] Actual problems of the psychology of law enforcement: concepts, approaches, technologies: materials of the international scientific and practical conference, ed

by Ju. A. Sharanov, V. A. Shapoval, St. Petersburg, 2019, pp. 68–70.

18. Skarbich, S. N. *Situations-improvisation as an element of the professional activity of the future teacher of mathematics* [Situacii-improvizacii kak jelement professional'noj dejatel'nosti budushhego uchitelja matematiki], Cognition and activity: from the past to the present: Proceedings of the I Russian interdisciplinary scientific conference, ed. by I. P. Gerashhenko, Omsk, 2019, pp. 307–311.

19. Ben-Horin, O. *Towards a professionalization of pedagogical improvisation in teacher education*, Cogent Education, 2016. Vol. 3. Available at: <https://www.cogentoa.com/article/10.1080/2331186X.2016.1248186> (accessed date: 08/08/2021).

20. Jepshtejn, M. N. *Creativity-through-communication. About collective improvisation* [Tvorchestvo-cherez-obshhenie. O kollektivnoj improvizacii] Koinon, 2020, Vol. 1, No. 1–2, pp. 34–39.

21. Efremova, O. I. *The technique of repertoire grids as a method of deepening theoretical reflection in psychological and pedagogical research* [Tehnika repertuarnyh reshjotok kak metod uglublenija teoreticheskoj refleksii v psihologopedagogicheskom issledovanii], Bulletin of the A. P. Chekhov Taganrog Institute, 2019, No. 1, pp. 49–54.

22. Hismatulin, V. V., Hismatulina, N. V., Pugacheva, S. A. *Development of a competency model for personnel selection* [Razrabotka modeli kompetencij pri otbore personala], Modern Science, 2021, No. 5–1, pp. 169–171.

23. Aliphanova, F. N., Alieva, R. R. *Structure of formation of organizational culture of teachers* [Struktura sformirovannosti organizacionnoj kul'tury uchitelja], The world of science, culture, education, 2019, No. 2 (75), pp. 15–17.

24. Ostapenko, A. A. *The theory of pedagogical system by N. V. Kuzmina: genesis and aftereffects* [Teorija pedagogicheskoj sistemy N. V. Kuz'minnoj: genезis i sledstvija], Human. Community. Control, 2013, No. 4, pp. 37–52.

25. Surkova, N. A. *The concept of professional quasi-improvisation in the supplementary education pedagogy* [Ponjatie professional'noj kvaziimprovizacii v pedagogike dopolnitel'nogo obrazovanija], Donetsk read-

---

ings 2020: Education, science, innovation, cul- V International scientific conference, ed. by  
ture and modern challenges: Proceedings of the S. V. Bespalova, Doneck, 2020, pp. 330–332.

**Образец для цитирования статьи:**

Суркова, Н. А. Сущность, структура и типология профессиональной импровизации педагога дополнительного образования / Н. А. Суркова. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2021. – № 3 (48). – С. 95–107.

**Example for article citation:**

Surkova, N. A. The content, structure and typology of supplementary education teacher's professional improvisation [Sushchnost', struktura i tipologiya professional'noj improvizacii pedagoga dopolnitel'nogo obrazovaniya], Scientific support of a system of advanced training, 2021, No. 3 (48), pp. 95–107.

УДК 378.634

## Использование ресурсов дополнительного профессионального образования для развития у сотрудников полиции ценностного отношения к социальному взаимодействию с населением

А. М. Шамаев

<https://orcid.org/0000-0003-1318-2053>

kafedra\_terek@mail.ru

## The use of additional professional education resources to develop police officers' value attitude towards social interaction with the public

A. M. Shamaev

### Аннотация

**Проблема исследования и обоснование ее актуальности.** В статье затронута актуальная тема совершенствования ценностных основ профессиональной коммуникации сотрудников полиции. Отмечается проблема недостаточного доверия населения к представителям правоохранительной сферы и слабая представленность в образовательных программах психологических и аксиологических основ повышения квалификации сотрудников полиции. Ставится **цель** определения ресурсов дополнительного профессионального образования для развития у сотрудников полиции ценностного отношения к социальному взаимодействию с населением.

На основе обзора научных трудов выявлены основные направления выстраивания доверительных отношений сотрудников полиции с населением, особенности повышения имиджа сотрудников полиции и развития системы дополнительного профессионального образования в этом ключе. **Методология (материалы и методы).** Методологической основой исследования выступают положения теории социального взаимодействия П. А. Сорокина и концепция отношений В. Н. Мясищева. В них подчеркивается важность развития ценностных основ социальных, в том числе профессиональных коммуникаций, влияние их развития на характер социального взаимодействия с населением.

**Результаты работы** выражены в описании содержательных и организационных возможностей дополнительного профессионального образования в развитии у сотрудников полиции ценностного отношения к социальному взаимодействию с населением. Описаны три содержательные линии обучения слушателей: 1) изучение основных положений психологической науки для выстраивания корректного взаимодействия с гражданами; 2) анализ современных форм дистанционной коммуникации сотрудников полиции с населением; 3) освоение партнерского характера взаимоотношений с представителями различных социальных институтов. Уточнены методы активного обучения (деловая игра, кейс-метод, тренинг) и формы развития профессиональной компетентности слушателей (лекционные и практические занятия, семинар, круглый стол, конференция), используемые для достижения цели. Научную новизну составляют идеи применения комплекса ресурсов дополнительного профессионального образования для развития у сотрудников полиции ценностного отношения к социальному взаимодействию с населением. Практическая значимость исследования проявляется в возможности применения данных положений при проектировании программ дополнительного профессионального образования сотрудников системы МВД России.

### Abstract

**The research problem and the rationale for its relevance.** The article discusses the topical issue of

*improving the value bases of professional communication of police officers. The problem of insufficient trust of the population to representatives of the law enforcement sphere and weak representation in educational programs of psychological and axiological foundations of professional development of police officers is noted. The aim is to determine the resources of additional professional education for the development of police officers' value attitude to social interaction with the population.*

*On the basis of the review of scientific works the main directions of building trusting relationships of police officers with the population, the peculiarities of improving the image of police officers and the development of the system of additional professional education in this way were identified.*

**Methodology.** *The methodological basis of the research is the provisions of P. A. Sorokin's theory of social interaction and V. N. Myasishchev's concept of relations. They emphasize the importance of the development of value bases of social, including professional communications, the influence of their development on the nature of social interaction with the population.*

**Results.** *The results of the work are expressed in the description of the substantive and organizational possibilities of additional professional education in the development of police officers' value attitude to social interaction with the population. Three content lines of training are described: 1) study of the main provisions of psychological science for building correct interaction with citizens; 2) analysis of modern forms of remote communication of police officers with the population; 3) mastering the partnership nature of relations with representatives of various social institutions.*

*The methods of active learning (business game, case method, training) and forms of development of professional competence of students (lectures and practical classes, seminar, roundtable, conference) used to achieve the goal were specified. Scientific novelty is the idea of applying a set of resources of additional professional education for the development of police officers' value attitude to social interaction with the population. The practical significance of the study is manifested in the possibility of application of these provisions in the design of additional professional education programs for employees of the Russian Ministry of Internal Affairs.*

**Ключевые слова:** *дополнительное профессиональное образование, сотрудники полиции, цен-*

*ностное отношение к социальному взаимодействию с населением, активные методы обучения, партнерский характер взаимоотношений.*

**Keywords:** *additional professional education, police officers, value attitude to social interaction with the population, active learning methods, partnership nature of the relationship.*

**Введение.** Роль института полиции в формировании безопасной для населения среды является очевидной и неоспоримой. Деятельность сотрудников правоохранительных органов связывается с охраной личности от противоправных действий, обеспечением правопорядка, предупреждением правонарушений и пр. Все эти функции являются эффективными при условии конструктивного взаимодействия с населением. В Федеральном законе «О полиции» четко обозначено основное назначение этого органа – защита жизни, здоровья, прав и свобод граждан<sup>1</sup>. Также в законе приписаны принципы деятельности сотрудников полиции, среди которых: открытость и публичность (ст. 8), общественное доверие и поддержка граждан (ст. 9), взаимодействие и сотрудничество (ст. 10) с населением и представителями различных организаций. Эти позиции ориентируют работников правоохранительной сферы не только на формальное установление контакта, но и на ценностное отношение к социальному взаимодействию с населением.

По большому счету, основная социальная функция сотрудников полиции – это служение обществу. Проводимые в последние десятилетия реформы преследовали важную цель повышения доверия населения к деятельности сотрудников органов внутренних дел на основе совершенствования профессиональной компетентности представителей правоохранительной сферы. Осуществлялось изучение характера социального восприятия полиции, статуса сотрудника полиции, его образа в глазах населения. Стоит отметить, что отношение граждан к сотрудникам полиции является неоднозначным, имеется как положительное, так нейтральное и отрицательное восприятие имиджа сотрудника полиции [1; 2; 3]. Причины тому – разные явления: а) образ со-

<sup>1</sup> Федеральный закон от 07.02.2011 № 3-ФЗ (ред. от 11.06.2021) «О полиции» (с изм. и доп., вступ. в силу с 24.08.2021). URL: <https://clck.ru/XAQ7K> (дата обращения: 30.08.2021).

трудника полиции в СМИ, кинематографе, сети Интернет; б) собственный опыт граждан взаимодействия с сотрудниками полиции; в) содержательные и процессуальные особенности профессионального обучения и повышения квалификации представителей МВД России.

Последний аспект считаем необходимым рассмотреть более подробно. Анализ проведенных нами образовательных программ, реализуемых в дополнительном профессиональном образовании (ДПО) системы МВД России, показывает их недостаточную направленность на развитие у сотрудников полиции ценностного отношения к социальному взаимодействию с населением. Основное внимание уделяется тактико-специальной подготовке сотрудников органов внутренних дел (ОВД), обеспечению их личной безопасности, обучению правилам оказания первой помощи, строевой подготовке и пр. В связи с тем, что в повышении квалификации сотрудников полиции недостаточно внимания обращается на вопросы развития культуры взаимоотношений с гражданами, возникает риск снижения имиджа данных специалистов и формирования негативного отношения к ним населения.

В соответствии с этим **цель** исследования заключается в определении ресурсов дополнительного профессионального образования для развития у сотрудников полиции ценностного отношения к социальному взаимодействию с населением.

**Обзор литературы.** В отечественной научной периодике тема изучения социального взаимодействия сотрудников ОВД с населением активно обсуждается. Рассматривается необходимость развития социальной компетентности курсантов и слушателей вузов МВД России, выступающей ядерным компонентом общей профессиональной компетентности, обеспечивающей «функции социальной ориентации, познания социального мира... принятия социально адекватных регулятивных решений» [4, с. 50]. Обсуждаются вопросы совершенствования социального имиджа участковых уполномоченных полиции как показателя эффективности взаимодействия «участковый – население» [3]. Социальный имидж трактуется в качестве проводника, через который осуществляется информирование о профессиональной деятельности сотрудников полиции (в данном случае участковых), о работе по обеспечению об-

щественной безопасности граждан, профилактике правонарушений.

Поднимаются вопросы развития культуры взаимоотношения полиции с гражданским населением. Указываются особенности социального восприятия населением правоохранительных органов, включающие уровень правопорядка в обществе, личную оценку характера взаимодействия с сотрудниками полиции, их индивидуальных качеств и профессионализма [2, с. 115]. Утверждается, что одним из эффективных способов регулирования отношений полиции с населением является акцент на гуманитарной составляющей профессионального образования сотрудников правоохранительных органов.

Внимание обращается и на тесную взаимосвязь между качеством работы сотрудников правоохранительных органов и уровнем доверия к ним населения. Подчеркивается, что эффективность работы сотрудников полиции находится в существенной зависимости от отношения к ним граждан. Выявлено, что неготовность населения к диалогу с сотрудниками полиции, отказ от сотрудничества, неприятие производимой ими разъяснительной работы и помехи следствию могут снизить успешность профилактической работы и оперативно-розыскных мероприятий, проводимых правоохранительными органами [1, с. 86]. Решение данной проблемы видится в двух плоскостях: повышение имиджа сотрудников полиции в СМИ и совершенствование профессионализма их деятельности, в том числе культуры общения.

Некоторые исследования обращены к вопросам изучения общественного мнения молодежи о деятельности полиции, отмечается неоднозначное отношение к теме сотрудничества с представителями правоохранительной сферы. С одной стороны, говорится о том, что молодые люди готовы сотрудничать с представителями данной сферы, а с другой, – что такое взаимодействие воспринимается ими как обременительное, затянутое во времени (в случае вовлечения в расследование правонарушений) [5]. Предлагаются такие варианты решения проблемы, как совершенствование кадрового отбора и профессионального обучения сотрудников полиции, улучшение морального облика данного специалиста, развитие культуры общения сотрудников полиции, освещение их позитивного образа в СМИ и сети Интернет,

повышение личных контактов сотрудников полиции с молодежью (беседы, акции, игры в неформальной обстановке).

О том, что доверие граждан к полиции поддается после обсуждения какой-либо нелицеприятной информации в СМИ доказано и зарубежными учеными [6]. Также утверждается, что демократическая полиция предполагает постоянный диалог между сотрудниками полиции и гражданами. Неуважение граждан к сотрудникам полиции, их враждебность обратно коррелируют с воспринимаемой легитимностью их власти [7]. При этом доказано, что доверие населения к офицерам полиции снижается в связи с тем, что они могут не только защищать население от угроз, но и сами становиться источниками насилия. В исследованиях показано, что статистика проявления домашнего насилия среди гражданских и полицейских не отличается. Это вызывает необходимость разработки комплексной политики нетерпимости к такому роду активности полицейских, принятия мер сотрудничества института полиции с общественностью [8].

Предметом обсуждения российских ученых является налаживание тесного взаимодействия полиции с институтами гражданского общества, в частности, описываются особенности внештатного сотрудничества с полицией как формы участия граждан в охране общественного порядка [9]. Рекомендуются создавать внятные правовые алгоритмы для участия населения в решении вопросов государственного управления.

Другое направление исследований посвящено описанию совершенствования системы повышения квалификации сотрудников полиции. В частности, раскрываются вопросы управления данным процессом, его информационного обеспечения, применения перспективных методов индивидуализации и дистанционного обучения, использования потенциала самообучающейся организации, опоры на эффективные решения из зарубежных практик дополнительного профессионального образования [10]. Подчеркивается значимость не только совершенствования имеющихся компетенций, но и приобретения новых, а также целесообразность повышения общекультурного уровня сотрудников полиции [11]. Поднимается тема имплементации компетентностного подхода в непрерывное образование сотрудников органов

внутренних дел в части их дополнительного профессионального образования, предлагается обеспечить сокращение минимальной численности учебных групп для повышения квалификации узко специализированных сотрудников подразделений территориальных ОВД [12].

Таким образом, проведенный обзор показывает важность выстраивания доверительных отношений сотрудников полиции с населением. Повышение имиджа сотрудников полиции зависит от ряда обстоятельств: а) они связываются с распространением в открытых источниках информации позитивного характера о деятельности сотрудников полиции; б) совершенствованием характера взаимодействия с гражданами; в) повышением качества дополнительного профессионального образования сотрудников полиции на основе обновления содержательных и организационных его составляющих.

Вместе с тем не разработаны положения и принципы, направленные на совершенствование коммуникативных компетенций сотрудников полиции в системе дополнительного профессионального образования. Требуют научного описания процессы развития аксиологических основ развития их социального взаимодействия с населением.

**Методология (материалы и методы).** Методологическим основанием исследования выступают положения теории социального взаимодействия П. А. Сорокина. Исследователь рассматривает социальное взаимодействие как обмен опытом, знаниями, понятиями, сопряженный с когнитивными, эмоциональными и волевыми процессами личности [13]. Ученый акцентировал внимание на культурном аспекте взаимодействия, высказывая положение о формировании культуры как совокупности норм и ценностей в процессе социального взаимодействия. Придерживаясь данных взглядов, укажем, что социальное взаимодействие сотрудников полиции с населением должно представлять собой интериоризацию общекультурных социальных ценностей. При этом они должны участвовать и в формировании нового типа профессиональной и шире социальной культуры, предполагающей повышение качества отношений института полиции с гражданским населением.

Вторым методологическим основанием данного исследования выступает концепция отношений В. Н. Мясичева. Ученый рассматривает

личность сквозь призму ее отношений с людьми и самим собой, а также через взаимодействие с окружающей средой. Эти отношения эмоционально окрашены, характер качественных взаимоотношений в указанной триаде обеспечивает адаптацию личности [14]. Принципиально важной для данной работы является его характеристика профессиональных отношений, которые представляют систему обязательных требований, сложную картину личностных отношений, детерминированную моральными и юридическими правилами. Эти правила в дальнейшем усваиваются специалистом и становятся идейными регуляторами профессионального поведения. Умение сотрудниками полиции управлять собой, своим эмоциональным состоянием в профессиональных отношениях является немаловажным аспектом, определяющим характер социального взаимодействия с населением. Кроме того, выстраивание коммуникации на нормах морали и в соответствии с буквой закона является особенно значимым для сотрудников полиции как образцов правового поведения. Данные положения являются основаниями для развития у сотрудников полиции ценностного отношения к социальному взаимодействию с населением в системе дополнительного профессионального образования.

**Результаты исследования.** Проведенный ранее обзор научных источников, анализ образовательных программ повышения квалификации сотрудников полиции показал необходимость насыщения образовательного процесса определенными содержательными линиями. Они связаны с усилением психологической составляющей процесса повышения квалификации в части развития коммуникативных компетенций специалистов системы МВД России и усиления аксиологической направленности образования взрослых слушателей. В этой связи были определены три содержательные линии развития у сотрудников полиции ценностного отношения к социальному взаимодействию с населением.

*Первая линия предполагает изучение основных положений психологической науки для выстраивания корректного взаимодействия с гражданами.* Считаем немаловажным изучение слушателями курсов повышения квалификации ключевых положений социальной психологии, психологии общения и психологии развития. В данных науках отражены основные феномены социаль-

ного взаимодействия с различными категориями населения. Раскрываются особенности взаимоотношений с большими и малыми группами, специфика индивидуального общения, исходя из возрастных и психофизических характеристик личности. Также показаны основные механизмы профилактики и разрешения конфликтных ситуаций, ведущие принципы медиации. Внимание должно быть уделено не абстрактным рассуждениям, а четким понятным решениям, сформулированным на основе научных знаний, активизирующим способность слушателей применять полученную информацию в практике взаимодействия с населением. Преподавателям важно давать конкретные рекомендации, выработанные алгоритмы выстраивания взаимоотношений с гражданами. Целесообразно отрабатывать теоретические знания на практических занятиях, используя активные методы обучения: деловая игра, метод кейс-стади, тренинги.

Деловая игра может представлять собой моделирование реальных профессиональных ситуаций, встречающихся в деятельности сотрудников полиции. Причем уместно слушателям практиковать себя в разной роли: сотрудников полиции, роли потерпевших, свидетелей, правонарушителей и т. п. Это необходимо для того, чтобы увидеть скрытые причины того или иного поведения, понять особенности выстраивания доверительных отношений с населением, в том числе и имеющих конфликт с законом. Важно при этом учитывать специфику профессиональной деятельности сотрудников полиции (участковый, сотрудник ППС, следователь, криминалист и пр.). Должность предполагает определенный характер коммуникации с населением. Например, профилактические беседы с населением (подростками, молодежью) имеют один характер взаимоотношений – разъяснительный, доверительный, позитивный и т. п. А проведение допроса подозреваемого следователем – совершенно другой характер общения – настойчивый, требовательный, изобличающий. При этом и в самом допросе есть специфика его ведения в зависимости от позиции гражданина: потерпевший или обвиняемый, свидетель или подозреваемый.

Метод кейс-стади позволяет рассмотреть различные ситуации, встречающиеся в профессиональной деятельности сотрудников полиции и провести их психологический анализ. Ситуации могут быть реальные, смоделированные,



заимствованные из текущих дел, нераскрытых преступлений, хранящихся в архиве. Также уместно будет использовать фрагменты кинофильмов, документальных фильмов и пр. Такой анализ может включать определение психологической характеристики субъектов расследуемого дела, их возрастных и индивидуальных особенностей и выбора соответствующего подхода к взаимодействию. Обсудить также уместно, каким образом рассеять сомнения субъекта коммуникации о негативной позиции сотрудника полиции, каким образом лучше установить контакт, снять страх сообщения необходимой информации. Особое внимание важно уделить аспекту установления контакта с лицом, участвующим во взаимодействии, чтобы добиться полных и достоверных показаний.

Проведение тренингов уместно для того, чтобы сотрудники полиции освоили эмоциональную сторону взаимодействия, научились управлять своими эмоциями, влиять на состояние своего оппонента. Известно, что сотрудник полиции может вызвать шоковую реакцию у своего собеседника, чтобы повлиять на его психическое состояние, например дезориентировать подозреваемого. Или, наоборот, ему важно создавать спокойную атмосферу, способствовать снятию напряжения у свидетеля или пострадавшего. Особенно это относится к допросу несовершеннолетних потерпевших, пострадавших от физического или сексуального насилия. Все эти нюансы уместно обсудить на тренинге и отработать в техниках саморегуляции, приемах снятия психического напряжения. Здесь важно актуализировать знания сотрудников полиции об уже имеющихся приемах, которые помогают им нормализовать собственное состояние и своего собеседника. А также предложить не затратные по времени и простые в осуществлении приемы: физические и интеллектуальные, активные и пассивные.

Таким образом, первая линия связывается с интеграцией научных психологических знаний, расширяющих представления сотрудников полиции о способах установления продуктивного взаимодействия с населением и отработку их в практических техниках.

*Вторая линия предполагает анализ современных форм дистанционной коммуникации сотрудников полиции с населением. Здесь уместно сослаться на статью 11 ФЗ «О полиции», связанной*

с необходимостью использования современных достижений, актуальных информационных систем в профессиональной деятельности правоохранительных органов. Сегодня полиция активно применяет электронные формы работы с документами, уведомления граждан о своей деятельности и выстраивание взаимодействия с общественными объединениями, государственными органами. Также эксплуатируются средства фото- и видеофиксации обстоятельств проведения расследования. Однако в данном случае речь идет о применении информационных средств для профилактической, просветительской работы с населением, выстраивании коммуникации с отдельными индивидами или определенным сообществом. Здесь целесообразно рассмотреть культуру общения, возможности и ограничения дистанционного взаимодействия с населением. Помимо этого, важно обратить внимание на средства коммуникации в удаленном формате, используемые для этого цифровые инструменты.

Отдельным вопросом для дискуссии может стать тема обмена знаниями между сотрудниками полиции по определенным вопросам профессионального развития. Внимание обратить на тему конфиденциальности данных и безопасности применения информационных систем. Возможно, следует обсудить проблемы утечки информации в силу некорректного применения современных средств коммуникации, возможных последствий таких явлений, правовой ответственности граждан и сотрудников полиции. Острой является тема профилей сотрудников полиции в социальных сетях. Полезно будет обсудить варианты отрицательного имиджа сотрудника полиции, демонстрируемого в открытых источниках, в том числе и в профилях самих специалистов.

Также целесообразно обратить внимание на современные способы дистанционного общения, которому подвергаются различные категории граждан: подростки, молодежь, пенсионеры. Уместно обсудить, какие тактики манипуляции применяются в таком формате коммуникации с населением. Целесообразно ознакомить сотрудников полиции с основными порталами, созданными для просветительской работы с населением в вопросах цифровой безопасности, особенно в части проведения просветительской работы с детьми и молодежью. Практическое освоение данной информации

должно предполагать обращение слушателей к конкретным сервисам, цифровым ресурсам, информационным базам данных.

Итогом такого обсуждения может стать проведение SWOT-анализа, направленного на всесторонний обзор возможностей и рисков новых форм коммуникации с населением и применением современных цифровых ресурсов для профессиональной деятельности сотрудников полиции, выполнения ими тех или иных функций, полномочий и ответственности. Таким образом, вторая линия развития у сотрудников полиции ценностного отношения к социальному взаимодействию с населением подразумевает освоение сотрудниками полиции современных форм удаленной, дистантной коммуникации с населением.

*Третья линия предполагает освоение партнерского характера взаимоотношений с представителями различных социальных институтов (СМИ, образования, воспитания, здравоохранения).* В поддержку актуальности данной позиции уместно сослаться на статью 8 (Открытость и публичность) ФЗ «О полиции». Тема прозрачности деятельности полиции, ее открытости для общества (с учетом соответствия требованиям законодательства РФ) выступает важным условием доверия населения к деятельности сотрудников полиции, что также определяет характер социального взаимодействия их с гражданами. Поэтому выступления сотрудников полиции в СМИ, их участие в различных телепередачах в роли эксперта, консультанта, интервьюируемого может повлиять на имидж представителей правоохранительной сферы. Для того чтобы выглядеть убедительно, профессионально, компетентно, необходимо владеть не только узкопрофессиональными знаниями, но и отличаться ораторскими способностями (умением убеждать, корректно вести диалог, грамотно оперировать фактами, не поддаваться на провокации).

Для освоения азов данных способностей уместно анализировать публичные выступления сотрудников полиции, их интервью в СМИ, передачах на телеканалах, общественных мероприятиях, имеющих освещение в сети Интернет. Целесообразно провести оценку выступлений сотрудников полиции с точки зрения их визуального образа, содержания выступления, применяемых вербальных и невербальных

средств коммуникации. Также интересным станет опыт апробации практики публичных выступлений слушателей в мини-группах, привлечения отдельных специалистов для участия в более массовых мероприятиях (конференциях, семинарах, бриффингах).

Еще одним направлением социального взаимодействия сотрудников полиции выступает их партнерство с педагогическими, медицинскими, социальными работниками. Этот вопрос важно обсудить со слушателями на обучающих для них мероприятиях. Особенно это касается темы работы с несовершеннолетними правонарушителями, проявляющими склонность к агрессивному и противоправному поведению. Также сотрудники полиции могут сотрудничать с педагогами дополнительного образования детей, представителями некоммерческих организаций, волонтерских движений. Это будет полезно с точки зрения применения не карательного, а поддерживающего подхода к подросткам и молодежи, имеющим конфликт с законом. Формой обсуждения данных тем может стать круглый стол, на который будут приглашены не только работники правоохранительной сферы, но и представители сферы образования, воспитания, медицинского сопровождения, СМИ, родительского сообщества. Такое комплексное обсуждение социальных проблем позволит сотрудникам полиции показать свою заинтересованность во взаимодействии с социальными партнерами, раскрыть свой функционал и расширить представления об обязанностях представителей других сфер и институтов в области обеспечения правопорядка.

Итак, третья содержательная линия связана с освоением в деятельности форм партнерского характера взаимоотношений с представителями различных социальных институтов (СМИ, образования, воспитания, здравоохранения). Именно не пассивное созерцание, а активная работа сотрудников полиции на мероприятиях, инициируемых системой ДПО (курсы повышения квалификации, конференции, семинары, круглые столы с привлечением социальных партнеров), позволит сформировать у них ценностное отношение к социальному взаимодействию с населением.

Практическое внедрение указанных содержательных и организационных аспектов осуществляется в Северо-Кавказском институте

повышения квалификации (филиал) Краснодарского университета МВД России. Сотрудники полиции совершенствуют свою профессиональную компетентность не только на курсах повышения квалификации, но и на семинарах, конференциях, круглых столах. Предпочтение отдается деятельностным формам работы (деловая игра, методы кейс-стади, тренинг, работа с видеоматериалами, освоение цифровых образовательных ресурсов и пр.). Осуществляется плавное погружение сотрудников полиции в освоение различных форм работы с населением, развитие их ценностных аспектов коммуникации, исходя из уровня сформированности ценностного отношения к социальному взаимодействию с населением сотрудников полиции. Сотрудники с начальным уровнем осваивают психологические основы коммуникации, пребывают в роли наблюдателя за работой более профессиональных коллег, осуществляют некоторые пробы социального взаимодействия в активных формах работы. Специалисты со средним уровнем сформированности ценностного отношения принимают участие в моделируемых ситуациях профессионального взаимодействия с населением (деловая игра, решение кейсов), выступают участниками и экспертами моделируемых ситуаций. Слушатели с высоким уровнем сформированности ценностного отношения к социальному взаимодействию с населением вовлекаются в различные мероприятия просветительского характера (конференции, круглые столы) с привлечением общественности.

**Обсуждение.** Представленные направления развития у сотрудников полиции ценностного отношения к социальному взаимодействию связаны с активизацией ресурсов дополнительного профессионального образования. Они включают в себя содержательные и организационные аспекты повышения культуры социальных отношений представителей правоохранительной сферы. Содержательные основы совершенствования профессионального мастерства сотрудников полиции выражены в трех линиях: а) изучение основных положений психологической науки для выстраивания корректного взаимодействия с гражданами; б) анализ современных форм дистанционной коммуникации сотрудников полиции с населением; в) освоение партнерского характера взаимоотношений с представи-

телями различных социальных институтов. Организационные особенности развития ценностного отношения к социальному взаимодействию у сотрудников полиции предполагают применение активных методов обучения. Для этого предлагается использовать деловую игру, метод кейс-стади, тренинги, дискуссии, работу с видеоматериалами, цифровыми ресурсами. Целесообразно вовлекать сотрудников полиции в мероприятия по обсуждению острых социальных проблем (на круглых столах, конференциях, семинарах) с целью развития у них партнерских отношений с коллегами из смежных профессиональных областей. Указанные ресурсы универсальны и относятся к большинству систем ДПО представителей правоохранительной системы. Они находят практическое применение в Северо-Кавказском институте повышения квалификации (филиал) Краснодарского университета МВД России на обучающих мероприятиях (курсах, семинарах, конференциях) для начинающих и более опытных сотрудников полиции.

**Заключение.** Непрерывное профессиональное развитие сотрудников полиции продиктовано требованиями времени и запросом к повышению качества их профессиональной деятельности. Особенно важно представителям правоохранительной сферы развивать культуру своих отношений с населением. Для формирования положительного образа сотрудников полиции в глазах общественности необходимо сформировать ценностное отношение к социальному взаимодействию с населением. В качестве основного ресурса в данном случае может выступать дополнительное профессиональное образование. Усиление в нем психологической составляющей обучения, акцент на совершенствовании коммуникативной стороны профессиональной деятельности позволит достичь указанной цели. Среди ресурсов системы ДПО можно назвать не только традиционные курсы повышения квалификации, но и другие мероприятия, развивающие ценностное отношение к социальному взаимодействию с населением. Это конференции семинары, круглые столы, посвященные проблемам взаимодействия с населением для решения острых социальных проблем. Также в качестве ресурса можно назвать активные методы обучения слушателей, инициирующие их погружение в коммуникативную сторону профессиональной деятельности. Таким образом, именно качественно выстроенное

обучение в разных формах позволит обеспечить развитие у сотрудников полиции ценностного отношения к социальному взаимодействию с населением.

#### Библиографический список:

1. Гришай, В. Н. Отношение населения к полиции: значение и основные факторы формирования / В. Н. Гришай, А. В. Тищенко, А. В. Костюк. – Текст : непосредственный // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. – 2020. – № 1 (254). – С. 84–90.

2. Тюнь, А. П. Теоретико-социологический анализ проблем формирования культуры взаимоотношений гражданского населения и полиции / А. П. Тюнь. – Текст : непосредственный // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2020. – № 11–1. – С. 113–116.

3. Ушакова, О. В. К вопросу о социальном имидже участковых уполномоченных полиции / О. В. Ушакова. – Текст : непосредственный // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 3. – С. 27–28.

4. Белимова, А. А. Методологические основания подготовки сотрудников полиции к социальному взаимодействию / А. А. Белимова. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63–2. – С. 48–51.

5. Клеймёнов, Е. А. Полиция в общественном мнении молодежи / Е. А. Клеймёнов. – Текст : непосредственный // Власть и управление на Востоке России. – 2021. – № 1 (94). – С. 139–147.

6. Weitzer, R. Recent trends in police-citizen relations and police reform in the United States. *Police-Citizen Relations Across the World*. Routledge, 2017, pp. 28–45.

7. Nix, J., Pickett, J. T., Wolfe, S. E. Testing a theoretical model of perceived audience legitimacy: The neglected linkage in the dialogic model of police-community relations / *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 2020, Vol. 57, No. 2, pp. 217–259.

8. Prabhu, S., Turner, N. *Rising to the challenge: preventing police officer domestic violence*. Annotation, 2000.

9. Щербаков, О. Н. Сущностная характеристика внештатного сотрудничества с полицией как формы участия граждан в охране общественного порядка / О. Н. Щербаков, В. Ю. Диянич. – Текст : непосредственный // *Полицейская деятельность*. – 2019. – № 3. – С. 9–19.

10. Федулов, Б. А. Направления совершенствования управления процессом повышения квалификации сотрудников полиции / Б. А. Федулов, В. А. Морозов, А. А. Левченко. – Текст : непосредственный // *Психопедагогика в правоохранительных органах*. – 2018. – № 3 (74). – С. 43–47.

11. Горбачев, В. В. Дополнительное профессиональное образование в форме повышения квалификации как важнейшее условие профессионального совершенствования сотрудников органов внутренних дел / В. В. Горбачев. – Текст : непосредственный // *Юридическая наука и практика : вестник Нижегородской академии МВД России*. – 2017. – № 4 (40). – С. 235–238.

12. Васильев, В. В. Непрерывное образование сотрудников органов внутренних дел в свете компетентностного подхода / В. В. Васильев. – Текст : непосредственный // *Научный диалог*. – 2017. – № 10. – С. 301–310.

13. Сорокин, П. А. Социальная и культурная динамика: Исследование изменений в больших системах искусства, истины, этики, права и общественных отношений. – Текст : непосредственный. – Санкт-Петербург : Изд-во «РХГИ», 2000. – 1056 с.

14. Мясичев, В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясичев. – Текст : непосредственный / под ред. А. А. Бодалева. – Москва : Изд-во «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.

#### References:

1. Grishay, V. N., Tishchenko, A. V. Kostyuk, A. V. *The attitude of the population to the police: value and the main factors of formation* [Otnoshenie naseleniya k policii: znachenie i osnovnye faktory formirovaniya], *Bulletin of Adygei State University. Series 1: Regional Studies: Philosophy, History, Sociology, Jurisprudence, Political Science, Cultural Studies*, 2020, No. 1 (254), pp. 84–90.

2. Tyun, A. P. *Theoretical and sociological analysis of the problems of forming the culture of*

*relations between civilians and the police* [Teoretiko-sociologicheskij analiz problem formirovaniya kul'tury vzaimootnoshenij grazhdanskogo naseleniya i policii], Humanities, Socio-Economic and Social Sciences, 2020, No. 11–1, pp. 113–116.

3. Ushakova, O. V. *The social image of police commissioners* [K voprosu o social'nom imidzhe uchastkovykh upolnomochennykh policii], Theory and practice of social development, 2015, No. 3, pp. 27–28.

4. Belimova, A. A. *Methodological foundations of police training for social interaction* [Metodologicheskie osnovaniya podgotovki sotrudnikov policii k social'nomu vzaimodejstviyu], Problems of Modern Pedagogical Education, 2019, No. 63–2, pp. 48–51.

5. Kleymenov, E. A. *Police in the public opinion of young people* [Policiya v obshchestvennom mnenii molodezhi], Power and Management in the East of Russia, 2021, No. 1 (94), pp. 139–147.

6. Weitzer, R. *Recent trends in police-citizen relations and police reform in the United States*. Police-Citizen Relations Across the World. Routledge, 2017, pp. 28–45.

7. Nix, J., Pickett, J. T., Wolfe, S. E. *Testing a theoretical model of perceived audience legitimacy: The neglected linkage in the dialogic model of police-community relations*, Journal of Research in Crime and Delinquency, 2020, Vol. 57, No. 2, pp. 217–259.

8. Prabhu, S., Turner, N. *Rising to the challenge: preventing police officer domestic violence*. Annotation, 2000.

9. Shcherbakov, O. N., Diyanich, V. Y. *The essential characteristic of freelance cooperation with the police as a form of citizen participation in the protection of public order* [Sushchnostnaya harakteristika vneshtatnogo sotrudnichestva s policiej kak formy uchastiya grazhdan v ohrane ob-

shchestvennogo poryadka], Police activity, 2019, No. 3, pp. 9–19.

10. Fedulov, B. A., Morozov, V. A., Levchenko, A. A. *Directions for improving the management of the process of professional development of police officers* [Napravleniya sovershenstvovaniya upravleniya processom povysheniya kvalifikacii sotrudnikov policii], Psychopedagogy in law enforcement agencies, 2018, No. 3 (74), pp. 43–47.

11. Gorbachev, V. V. *Additional professional education in the form of advanced training as the most important condition for professional improvement of employees of internal affairs bodies* [Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie v forme povysheniya kvalifikacii kak vazhnejshee uslovie professional'nogo sovershenstvovaniya sotrudnikov organov vnutrennih del], Legal science and practice: Bulletin of Nizhny Novgorod Academy of the Russian Interior Ministry, 2017, No. 4 (40), pp. 235–238.

12. Vasiliev, V. V. *Continuous education of internal affairs officers in the light of the competence approach* [Neprevyaznoe obrazovanie sotrudnikov organov vnutrennih del v svete kompetentnostnogo podhoda], Scientific Dialogue, 2017, No. 10, pp. 301–310.

13. Sorokin, P. A. *Social and cultural dynamics: A study of change in large systems of art, truth, ethics, law, and social relations* [Social'naya i kul'turnaya dinamika: Issledovanie izmenenij v bol'shikh sistemah iskusstva, istiny, etiki, prava i obshchestvennykh otnoshenij], Saint Petersburg: RCHI Publishing House, 2000. 1056 p.

14. Myasishev, V. N. *Psychology of relations* [Psihologiya otnoshenij], ed. by A.A. Bodalev, Moscow: Institute of Practical Psychology, Voronezh: NGO MODEK, 1995. 356 p.

#### Образец для цитирования статьи:

Шамаев, А. М. Использование ресурсов дополнительного профессионального образования для развития у сотрудников полиции ценностного отношения к социальному взаимодействию с населением / А. М. Шамаев. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2021. – № 3 (48). – С. 108–117.

#### Example for article citation:

Shamaev, A. M. The use of additional professional education resources to develop police officers' value attitude towards social interaction with the public [Ispol'zovanie resursov dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya dlya razvitiya u sotrudnikov policii cennostnogo otnosheniya k social'nomu vzaimodejstviyu s naseleniem], Scientific support of a system of advanced training, 2021, No. 3 (48), pp. 108–117.

## Современная школа

УДК 371.213.3

### Наставники молодых учителей в современной школе: штрихи к типологии

**Н. Р. Ящук**

<https://orcid.org/0000-0002-2146-6104>  
nadyushechka\_hay@mail.ru

**О. Д. Фёдоров**

<https://orcid.org/0000-0001-7743-872X>  
fedorov-od@ranepa.ru

### Mentors for young teachers in today's schools: touch of typology

**N. R. Yashchuk**

**O. D. Fedorov**

#### Аннотация

**Проблема исследования и ее актуальность.** На протяжении последних десятилетий мы наблюдаем обострение проблемы старения педагогического корпуса. Один из аспектов, усугубляющих ситуацию – это отток в первые годы работы уже пришедших на работу молодых специалистов. Например, в одном из исследуемых нами муниципалитетов из 73 молодых специалистов на третий год в профессии осталось лишь 32. Эти данные ставят для практики задачу поиска механизмов удержания и закрепления молодых учителей в школах, а для науки – разработку инструментов психолого-педагогической и социальной поддержки приходящих специалистов. Одной и традиционных форм такого сопровождения является наставничество. Как научная проблема, специфика реальных практик наставничества довольно мало изучена.

**Цель статьи.** Авторы настоящей статьи предпринимая попытку на основании собранных данных построить типологию наставников по отношению к собственной деятельности, ее целям и характеру осуществления.

**Методология.** В качестве данных для исследования были использованы анкеты и транскрипты проведенных полуструктурированных интервью, респондентами которых стали молодые учителя и их наставники из 23 субъектов РФ, общей численностью 812. Основным методом обработки анкетных данных был метод ранжирования, а для интервью – контент-анализ.

**Результаты.** В результате исследования авторы предлагают рассматривать наставников с позиций 4 выявленных типов: консультант, андрагог, ментор, методист. Общей чертой является отсутствие у каждого из них комплексной программы действий и развития молодого педагога, ключевые различия кроются в видении собственной роли и собственных действий в отношении наставляемого. Первые годы карьеры целесообразно рассматривать как продолжение образования, которое стоит специально проектировать, в рамках которого в совместной деятельности наставника и молодого специалиста планируются личностно-профессиональные результаты, частота, форматы и формы взаимодействия, а также содержание работы.

**Abstract**

**The problem of research and its relevance.** *Over the past decades, we have seen an aggravation of the problem of aging of the teaching staff. One of the aspects that aggravate the situation is the outflow of young specialists who have already come to work in the first years of work. For example, in one of the municipalities we studied, out of 73 young professionals, only 32 remained in the profession in the third year. These data pose for practice the task of finding mechanisms for retaining and securing young teachers in schools, and for science-the development of tools for psychological, pedagogical and social support of incoming specialists. One of the traditional forms of such support is mentoring. As a scientific problem, the specifics of real mentoring practices are rather poorly studied.*

**The purpose of the article.** *The authors of this article attempt to build a typology of mentors in relation to their own activities, their goals and the nature of their implementation on the basis of the collected data.*

**Methodology.** *As data for the study, questionnaires and transcripts of semi-structured interviews were used, the respondents of which were young teachers and their mentors from 23 subjects of the Russian Federation, with a total number of 812. The main method of processing personal data was the ranking method, and for interviews – content analysis.*

**Results.** *As a result of the study, the authors propose to consider mentors from the positions of 4 identified types: consultant, andragog, mentor, methodologist. A common feature is the lack of a comprehensive program of actions and development of a young teacher for each of them, the key differences lie in the vision of their own role and their own actions in relation to the mentee. It is advisable to consider the first years of a career as a continuation of education, which should be specially designed, within the framework of which personal and professional results, frequency, formats and forms of interaction, as well as the content of work are planned in the joint activity of a mentor and a young specialist.*

**Ключевые слова:** *наставничество, адаптация молодых педагогов, наставник, профессиональное становление учителя, типы наставничества.*

**Keywords:** *mentoring, adaptation of young teachers, mentor, professional development of teachers, types of mentoring.*

**Введение**

В современном информационном мире новую сущность и общественное значение обретает социальная роль учителя, что обуславливает рост требований к профессиональному мастерству и личностным качествам педагогов общего образования. При этом скорость информационных потоков, развитие науки и технологии, совершенствование методик преподавания приводит к тому, что не только молодым специалистам, но и учителям со значительным стажем работы необходимо постоянно овладевать новыми знаниями, навыками и компетенциями. Это делает непрерывное образование не лозунгом, а реальностью, которая предполагает поиск новых форм неформального и информального образования, подготовки и сопровождения личностно-профессионального развития учителей.

Среди наиболее известных форм решения подобных задач является наставничество. Необходимость применения в современных школах наставничества была подчеркнута неоднократно Президентом РФ. В. В. Путиным, который считает, что необходимо возродить наставничество в российских образовательных организациях, так как «важно сегодня передавать опыт от тех, кто уже давно эффективно работает»<sup>1</sup>. Кроме того, Указ Президента РФ от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» содержит информацию о том, что Правительство России должно в ходе разработки национального образовательного проекта учесть необходимость обеспечения всех условий, позволяющих развивать в стране наставничество<sup>2</sup>.

На практике реализация программ наставничества в образовательных учреждениях сталкивается со значительным количеством труд-

<sup>1</sup> Встреча с участниками форума «Наставник» // Сайт Президента России. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/56858> (дата обращения: 25.03.2021).

<sup>2</sup> Указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» (ред. от 21.07.2020) // Собрание законодательства Российской Федерации от 14 мая 2018 г. № 20, ст. 2817.

ностей, которые необходимо анализироваться. Главными из них являются отсутствие специальной подготовки педагогов-наставников, их большая учебная нагрузка, фактическое отсутствие системы материального и морального стимулирования деятельности наставников, а также отсутствие консенсуса относительно целевой модели результатов наставнических практик.

В 2018/19 учебном году сотрудники РАНХиГС провели масштабное исследование российских педагогов с объемом выборки свыше 2000 респондентов. Данные, собранные в ходе интервью и анкетных опросов, показали рост текучести кадров в школах, актуальность задачи по закреплению молодых учителей в школах, создание для них комфортных условий труда.

Так, если, по данным исследования 2017 года, 17% опрошенных учителей сказали, что в школе сменилось большое количество педагогов, то в 2018 году их было уже 25%. По данным исследования наблюдается также сокращение числа учителей, отмечающих высокий профессионализм педагогического состава в их школе, в 2019 году этот показатель составил 53%, что на 16% ниже предыдущего. Также опрос показал, что 9% опрошенных учителей отметили ослабление педагогического коллектива [1].

Итак, исследования фиксируют отток кадров из системы общего образования. По мнению респондентов, школу покидают квалифицированные учителя, адекватной замены выпускниками вузов и молодыми специалистами не происходит. Статистика показывает, что доля учителей моложе 25 лет в школах по-прежнему невелика: 5,6% от общего числа учителей [2]. Сохранение такой тенденции может привести к серьезному дефициту кадров в системе общего образования в обозримой перспективе.

Другой значимой деталью является невысокий уровень признания профессии в современном социуме. Фонд общественного мнения в 2019/20 учебном году провел исследование о профессии педагога в России, в котором приняли участие 1500 респондентов. Согласно данным опроса, 65% респондентов высказали мнение, что данная профессия не является привлекательной как карьерная траектория, 22% отметили, что профессия педагога привлекательная, а 13% затруднились с ответом.

При этом молодая часть респондентов в возрасте до 30 лет по большей части видит профессию педагога привлекательной (29%) [3].

Эти данные говорят о том, что потенциал для привлечения молодых учителей в школу присутствует. Однако затем наступает необходимость решения следующих задач – сохранения, закрепления и развития педагогов в образовательных организациях.

Таким образом, социологические данные демонстрируют, что пополнения молодыми специалистами системы общего образования в достаточном объеме не происходит, на фоне этого происходит отток педагогов из школы. Две эти тенденции приводят к старению педагогических коллективов. Во многих школах средний возраст достигает критических значений. Особенно остро стоит вопрос об учителях математики, информатики, химии, биологии и физики, традиционно дефицитными, как в больших городах, и в сельской местности.

Такое положение дел порождает сразу несколько научных и практических задач. В-первых, это вопрос о причинах ухода учителей из школы. Если мы выясним эти причины, то сможем сформулировать и претворить в жизнь определенные практические шаги для удержания педагогов в системе. Во-вторых, это вопрос о постдипломном образовании, сопровождении учителей в их профессиональной деятельности. Есть основание предполагать, что дефицит полноценного программного сопровождения является фактором оттока учителей. Вместе с тем опрос молодых учителей показывает, что более 85% из них вовлечены в практики наставничества, однако, проблема их эффективности по-прежнему актуальна. Таким образом, имеет смысл провести эмпирическое исследование, которое бы пролило свет на реальное положение дел в части наставничества.

Обращение к наставничеству в процессе адаптации молодых педагогов, их сопровождения сегодня актуально еще и потому, что оно представляет собой основную форму работы с педагогами в первые годы их профессиональной деятельности. Однако результативность программ наставничества довольно серьезно разнится. Вместе с тем организация в школах наставнической деятельности позволяет молодым педагогам реализовать свои профессиональные и личностные качества, с наименьши-



ми потерями пройти процесс адаптации к профессиональной деятельности в школе. Однако для этого важно грамотно сочетать возможности как формального, так и неформального и информального образования, где «основная задача информальных и неформальных форм – осмысление учителем реальных практических педагогических проблем и ситуаций с научных позиций с целью максимально эффективного их решения» [4, с. 7].

Таким образом, практики наставничества охватывают значительную часть педагогов, приходящих на работу в школу. Однако эти практики не подвергались серьезным эмпирическим исследованием, что порождает актуальность и новизну настоящего исследования. Нам представляется, что изучение реальных практик наставничества могло бы не только пролить свет на реальное положение дел в процессе профессиональной адаптации молодых учителей, а также выявить наиболее эффективные практики для дальнейшего их изучения и тиражирования. При этом особый фокус целесообразно сделать на тех практиках, которые в логике андрагогического подхода актуализируют «имеющийся положительный жизненный опыт (прежде всего социальный и профессиональный), практические знания, умения, навыки... в качестве базы обучения и источника формализации новых знаний» [5, с. 197].

Итак, научная проблема, лежащая в основе настоящего исследования, заключается изучении и классификации практик наставничества для определения архетипов наставников, а также для установления взаимосвязи между типами наставников и результативностью реализации программы наставничества.

Ключевой исследовательский вопрос данной статьи заключается в том, каким образом можно типировать практики наставничества, реализуемые в современной школе.

### Обзор литературы

Эмпирическим путем было установлено, что в первые годы карьеры молодые учителя проходят три основных стадии в личностно-профессиональном развитии: адаптацию, фазу приспособления к окружающим обстоятельствам, индивидуализацию, этап формирования собственной авторской позиции, выработку ключевых ценностных ориентиров в образовательной деятельности, а также интеграцию, ак-

тивное включение во всевозможные практики образовательной организации [6, с. 123].

Вместе с тем в теоретических работах о наставничестве основной акцент делается на сопровождение исключительно процесса адаптации молодых учителей к новым социальным и профессиональным условиям.

Само понятие «адаптация» берет свое начало от средневекового латинского слова *adaptatio*, которое было засвидетельствовано в XIII веке, но обобщенного во французском, а затем и в английском языках в XVI веке для того, чтобы обозначать адаптацию как действие [7, р. 5]. Зарубежный исследователь Таше (Taché) утверждает, что «адаптация – это прежде всего процесс непрерывного взаимодействия человека с постоянно изменяющимся миром, где происходит развитие человека» [8, р. 17].

В научно-педагогической литературе сложился консенсус относительно функций наставников в процессе адаптации молодых учителей, среди которых:

- ознакомление молодого педагога с организацией работы в школе, особенностями образовательного процесса, установленного в общеобразовательном учреждении;
- ознакомление молодого педагога с принципами ведения образовательной документации;
- отработка с молодыми учителями навыков подготовки урока, а также реализации индивидуального и дифференцированного подходов в обучении;
- помощь в разработке рабочей программы по закрепленным за молодым педагогом предметам, включая помощь в составлении календарно-тематического плана;
- поддержка в ведении классного журнала и другой текущей документации;
- контроль за ведением самообразовательной деятельности молодого педагога;
- помощь в изучении и освоении молодым учителем педагогических технологий, которые будут применяться на практике в ходе образовательной деятельности;
- помощь в подготовке к квалификационной аттестации молодого учителя и др.

Фактически данный перечень вбирает в себя задачи практической отработки знаний и умений, приобретенных в ходе подготовки в вузе, а также овладения специфическими практика-

ми, характерными для конкретной образовательной организации.

Вместе с тем зарубежный исследователь Борко утверждает, что для молодого учителя первые годы работы начинающего учителя являются значимыми в его дальнейшем развитии, поскольку именно в этот период формируются модели и установки, которые будут действовать в его дальнейшей профессиональной деятельности [9, р. 45]. Однако это не находит отражения в тех задачах, которые ставят перед собой наставники, а также в методических работах по практикам наставничества.

На протяжении первых лет профессиональной деятельности учителя наставник уделяет много внимания и методическим формам работы с ним, поскольку участие в школьных методических мероприятиях для молодого специалиста играет важную роль в ходе адаптации. Все эти мероприятия позволяют повысить педагогическое мастерство молодого специалиста, к ним относятся:

- методические дни и недели в школе;
- конкурсы педагогов;
- школьные семинары, конференции;
- открытые уроки, проводимые наставниками и опытными педагогами для молодых специалистов;
- участие в клубе молодых педагогов;
- день регуляции и коррекции и т. д.

Такой перечень, вне всякого сомнения, не является исчерпывающим, однако охватывает значительную долю практик в паре наставник – наставляемый.

Педагогические работы свидетельствуют, что наставники оказывают поддержку начинающим учителям, подготавливая для них рекомендательный материал, содержащий подсказки в различных видах педагогической деятельности: перечень обязанностей классного руководителя; принципы организации обучения с отстающими учащимися, одаренными детьми; особенности проведения внеурочной работы с учащимися; требования к проведению уроков; особенности коммуникаций с родителями учащихся; принципы и особенности проведения родительского собрания и т. д. Однако фактически такая деятельность может скорее относиться к адапционной, чем к развивающей. Это означает, что происходит серьезно сужение задач в об-

ласти наставничества. Наставник становится, скорее, справочным ресурсом, теряя из фокуса внимания задачи андрагога, сопровождающего и развивающего молодого учителя.

Однако ряд публикаций свидетельствует о попытках переосмысления ключевых направлений работы наставника. В своих работах исследователь Е. Г. Черникова утверждает, что «существуют противоречия между уровнями подготовки молодых педагогов и реальным уровнем начинающего учителя, который отличается от требований, предъявляемых ему профессией». По ее мнению, «большинство учителей не умеют внедрять теоретические знания в практические ситуации, кроме того, они испытывают затруднения в проектировочной, организаторской деятельности» [10, с. 172]. Это означает необходимость активного включения молодых учителей в реальные практики организации учебной деятельности, образовательных событий, что говорит о возможном смещении фокуса наставничества на совместную деятельность с наставляемым, что порождает новые профессиональные роли наставника.

Отсутствие практических навыков в профессиональной деятельности проявляется в тот момент, когда молодые специалисты пытаются напрямую перенести педагогические технологии, знания, приемы, методы, которым их обучали в вузе в школу.

Выясняется, что педагог знает достаточно много, но на практике применить эти знания не может. Таким образом, «труд имеет больше исполнительный характер в начале педагогической деятельности» [10, с. 172]. Вместе с тем очевидно, что дальнейшее карьерное развитие будет означать поиск собственного авторского стиля профессиональной деятельности, азы которого закладываются в первые годы работы. Однако сведения наставничества исключительно к контролю за «исполнительской деятельностью» существенным образом обедняют спектр возможностей профессионального развития педагогов.

В этом же направлении мыслит ряд других исследований. Так, по мнению И. В. Кругловой, система наставничества позволяет «активизировать процесс профессионального развития молодого учителя и сформировать у него мотивацию к совершенствованию и успешному

становлению в профессии»<sup>3</sup>. В исследованиях Е. Ю. Илалтдиновой, И. Ф. Фильченковой и С. В. Фроловой наставничество рассматривают как неотъемлемую составляющую новой модели целевой подготовки учителей, разработанной в Мининском университете, которая позволит выпускникам педагогических вузов успешно *адаптироваться* и оставаться в своей профессии. Наставничество включает психологическую, образовательную, информационную и методическую поддержку молодого педагога, помогает осуществлению *социализации учителя в профессии* [10, с. 2].

В трудах Д. А. Игнатъевой определены и обобщены факторы эффективности наставничества, среди которых выделяется необходимость анализа промежуточных итогов реализации практик наставничества [11, с. 90].

Важно также подчеркнуть, что сторонниками гуманистической повестки в образовании неоднократно подчеркивалась важность формирования навыка рефлексии собственному труду у молодого специалиста, которая «необходима для осознанного отношения к своей профессиональной деятельности; на ее основании осуществляется контроль и управление профессиональной деятельностью, что помогает преодолеть стереотипы и мотивирует коррекцию, личностное и профессиональное совершенствование» [12, с. 57].

В известной степени итог педагогическим дискуссиям вокруг наставничества, его функций и типов подводит томский исследователь С. И. Поздеева: «Современный молодой специалист нуждается в разных моделях взаимодействия с наставником и разных типах наставников. Традиционный наставник... не в состоянии решить все задачи, связанные с просвещением, воспитанием и развитием специалиста. Кроме того, один наставник (один человек) тоже не сможет этого сделать: каждый наставник (тип наставника) «хорош» в определенной сфере деятельности. Именно соорганизация и взаимодополняемость разных наставников и разных моделей совместной деятельности наставника и молодого специа-

листа, на наш взгляд, помогут не только закрепить человека в профессии, но и помочь ее освоить, а также найти в ней свой личностный смысл» [13, с. 89].

Несколько в ином, скорее институциональном, ракурсе рассматривают проблему за рубежом. Основопологающей предпосылкой в работах иностранных коллег является то, что профессиональное саморазвитие и самообразование учителей – лучшая стратегия для школ, позволяющая повысить эффективность учителей, что, в свою очередь, является основой повышения качества образования [14]. Согласно исследованиям Хайес, «профессиональное саморазвитие – это процесс освоения учителем различных знаний и навыков, позволяющих реализовать их профессиональной подготовки в ходе образовательного процесса» [15].

Трудно оценивая значимость первых лет профессиональной деятельности привела к тому, что была разработана и внедрена программа “induction”, то есть обучение в первые годы профессиональной деятельности. Ключевое отличие этой программы от наставничества заключается том, что она логически продолжает обучение в вузе, имеет комплексный характер и осуществляется не просто опытными старшими коллегами, а специально подготовленными для этих задач педагогами. В целом данная тема многократно становилась предметом исследования в зарубежных трудах.

Таким образом, налицо две научно-педагогические традиции осмысления практик наставничества. Первая из них связана с тем, что наставничество рассматривается как форма адаптации молодого учителя, заключающаяся с последовательным знакомством начинающего педагога с укладом школьной жизни. Данная традиция, на наш взгляд, понимает наставничество в узком смысле, не учитывает весь ролевой репертуар наставника, порождаемый современными тенденциями в образовании. Вторая рассматривает наставничество как продолжение педагогического образования, институционализированного в сопровождении личностно-профессионального развития учителя. Такая трактовка включает в себя широкий спектр задач, как в области предметного материала, методики и технологии обучения, так и в части совершенствования личностных качеств молодого специалиста.

<sup>3</sup> Круглова И. В. Наставничество как условие профессионального становления молодого учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Моск. пед. гос. ун-т. Москва, 2007. 27 с.

В рамках нашего исследования мы попытаемся сопоставить реальные практики наставничества с теоретическими конструкциями педагогических исследований.

#### **Методология (материалы и методы)**

Данное исследование включало в себя три основных этапа.

На первом этапе был проведен анкетный опрос молодых специалистов и их наставников с объемом выборки 782 человека (430 молодых педагогов и 352 наставника), представляющих 23 субъекта РФ. Возраст молодых учителей составил от 23 до 30 лет, со средним значением в 25,8 лет, возраст наставников варьировал от 35 до 52 лет, со средним показателем – 43,8. По гендерному составу большая часть 71% составили женщины. Стаж работы молодых учителей-респондентов в общеобразовательном учреждении от 1 года до 5 лет, у наставников – от 12 до 27. 82% всех респондентов имели педагогическое образование, все учителя-наставники имели высшую квалификационную категорию, спектр преподаваемых предметов включал словесность, математику, историю и обществознание, начальные класс, иностранные языки. Единично были представлены учителя физики, химии, биологии, информатики.

В рамках данного этапа исследования был установлен спектр задач, решаемых в рамках реализации программ наставничества, отношения в парах наставник-наставляемый, а также к ключевым сложностям процесса адаптации молодых учителей. Полученные данные позволили выявить основные типы наставников, а также сформулировать гипотезы о результативности практик наставничества.

На втором этапе исследования были проведены глубинные полуструктурированные интервью с наставниками и молодыми педагогами (всего – 30 интервью). Транскрипты данных интервью позволили проверить выдвинутые на первом этапе исследования гипотезы.

На третьем этапе исследования были обобщены полученные результаты, сделаны выводы по ключевому исследовательскому вопросу, даны практические рекомендации по развитию наставнических практик.

#### **Результаты и описание**

Итак, на первом этапе был проведен анкетный опрос учителей, давший следующие результаты.

Во-первых, более 82% наставников не удовлетворены уровнем подготовки начинающих учителей. Вместе с тем только 54% молодых учителей не удовлетворены качеством собственного образования. Это еще раз свидетельствует о наличии определенных дефицитов в подготовке будущих учителей, а также демонстрирует необходимость продолжения образования на первых этапах карьеры.

Во-вторых, обращает на себя внимание различная трактовка наиболее острых дефицитов подготовки молодыми учителями и их наставниками. Молодые педагоги утверждают, что наиболее ощутимы недостатки в области практической методики обучения (63%), в то время как наставники выделяют личностные дефициты в качестве основных, относя к ним недостаточные навыки самоорганизации, тайм-менеджмента, управления собственным развитием (69%). Примерно половина наставников отмечает недостаточную предметную подготовку молодых учителей, тогда как они сами говорят об этом лишь в 31% случаев.

Такая картина может говорить о различном видении «секрета успеха» в профессиональной педагогической деятельности. Вероятно, что неудачи первых лет списываются молодыми педагогами собственную «недоученность», в то время как опытные учителя видят корень проблемы в недостатке усердия и прилежности в саморазвитии молодого специалиста, то есть в дефицитности профессиональной позиции учителей.

В-третьих, по-разному наставники и наставляемые отмечают ключевую задачу наставника. Если молодые учителя в большинстве случаев (76%) выделяют в качестве приоритета действия наставника по адаптации вновь принятого на работу сотрудника, то в когорте наставников мнения разделились примерно в равных пропорциях: примерно 38% солидарны с мнением молодых учителей, 36% уверены в том, что задача наставника содействовать развитию индивидуального педагогического стиля педагога.

Это означает, что молодые педагоги будут артикулировать совершенно определенные запросы к наставникам, в то время как практики наставничества могут быть разнообразными с учетом профессиональной позиции опытного учителя. В этот момент может происходить

разрыв между идеальной моделью наставничества и реальными практиками наставничества.

Запрос на адаптационные практики будут проистекать из видения ключевых проблем профессиональной деятельности начального этапа карьеры. К наиболее острым проблемам респонденты относят большой объем учебной нагрузки (28%) и объем документационной работы (28%), который им ежедневно приходится выполнять. Кроме этого, проблемами являются безразличие коллег (10%) и ограниченность свободного времени (11%). Жесткую регламентацию деятельности отметили 9% респондентов.

Таким образом, внутренние мотивы к саморазвитию молодых специалистов наталкиваются на субъективно ощущаемый дискомфорт от характера и структуры труда учителя, что выражается в запросе по облегчению педагогической рутины, артикулируемой наставнику.

К этому стоит добавить также то, что около 54% молодых учителей не удовлетворены атмосферой и климатом в образовательном учреждении. Данная оценка показывает, что в современной школе для молодых учителей не всегда обеспечена благоприятная обстановка для их эффективной адаптации, а тем более развития.

Однако даже это не снижает оптимистичного настроения молодых учителей. Большинство респондентов (55%) ответили, что они испытывают уверенность и позитивный настрой в отношении своего профессионального будущего. Эти данные соотносятся с тем, что большинство молодых учителей в первые годы не намерены уходить из профессии (72%), адекватно оценивая возникающие сложности. Вместе с тем более 90% периодически задумываются о смене образовательного учреждения.

Не секрет, что первые годы карьеры определяют дальнейшее профессиональное развитие. Однако если посмотреть на это с другого угла зрения, то получается, что ведущие психологические сложности и субъективный дискомфорт в ходе профессиональной адаптации молодого учителя приводят к тому, что формируется ведущий стиль деятельности учителя – исполнительский, поскольку лишь выполненный объем рутинных задач обеспечивает состояние удовлетворенности и благополучия молодого специалиста.

Это означает необходимость серьезной содержательной трансформации практик наставничества. Вместе с адаптацией необходимо фокусировать внимание наставляемого на важность личностно-профессионального развития, самосовершенствование в профессии, а также формирование представления о творческих возможностях самореализации в ней, что невозможно без сформированности устойчивой внутренней мотивации к созиданию, в противовес исполнению/реализации чужих замыслов и ритуалов.

Итак, нам представляется, что ключевой фактор, который определяет практики наставничества в школе, связан с тем, что они проектируются от запроса. Иными словами, наставничество как целенаправленная образовательная и развивающая деятельность не рассматривается ни со стороны молодого специалиста, ни со стороны наставника. Это создает систему работы на адаптацию, а не на совершенствование. Обратимся к видению наставничества учителями со стажем.

Опытные педагоги говорят о наставничестве как о «необходимом институте взаимодействия опытных коллег с молодыми специалистами», способствующий их становлению как педагогов, это поддержка со стороны опытного коллеги в методических вопросах, в вопросах выстраивания благоприятного климата в классе и в общении с родителями, психологическая поддержка со стороны психолого-педагогической службы.

Большинство наших респондентов утверждают, что наставничество представляет собой помощь и консультации молодым специалистам, прежде всего по их запросам (68%). Лишь незначительная часть (17%) полагает, что наставничество предполагает творческое взаимодействие для взаимного развития. Значительная часть педагогов-наставников считает, что целью наставничества является формирование представления у молодого педагога о системе образования в данной школе (45%) и лишь треть (35%) считает, что цель наставничества – это помощь в сложных ситуациях, связанных с общением с учащимися, родителями, коллегами. Незначительно число опытных педагогов (15%) отождествляют наставничество с консультациями по мере необходимости, а также (5%) личным примером в работе.

Проведенный анкетный опрос позволил выявить основные типы наставников по характеру их отношений к процессу наставничества и взаимодействию в наставляемом. Такими типами наставников являются: наставник-консультант; наставник-ментор; наставник-андрагог; наставник-методист. Остановимся на данных типах более подробно.

**Наставник-консультант** в основном ориентирован на помощь молодому учителю по запросу. Содержание деятельности, как правило, сводит к адаптации молодых учителей к специфике образовательного учреждения, а также к компенсации тех дефицитов, которые сформированы дефицитом практической подготовки в вузе. По нашим оценкам, таких наставников 42%. Как правило, отвечая на вопрос о том, какую роль играет педагог наставник в жизни молодого специалиста, звучат такие фразы: *«наставник – это проводник, который осуществляет знакомство молодого учителя с внутренней образовательной системой учреждения»*. Нередко наставники о себе говорят, как о *«едином окне для вопросов, куда начинающий учитель может обратиться за любой помощью»*. Практически ни в одном интервью не звучат опасения, что молодой учитель может по тем или иным причинам не обращаться к наставнику за помощью и поддержкой. Подавляющее большинство наставников убеждено в том, что *«главное, дать возможность, указать человека, к которому обратиться в трудную жизненную минуту»*. Дополняет такую картину тот факт, что, как правило, у наставников из этой категории довольно высокая собственная учебная нагрузка: от 22 до 27 часов, что существенно ограничивает возможность для потенциальной работы с наставляемым.

**Наставник-методист** ориентирован на активное развитие практических навыков у молодых учителей. Как правило, такой наставник регулярно посещает уроки молодых учителей, дает обратную связь, указывает на недостатки в проведении уроков. Наставник этого типа ориентирован на развитие внеклассной деятельности по предмету. Наше исследование выявило таких наставников 36%.

Свою задачу наставники видят обобщенно следующим образом: *«молодые учителя приходят их вузов, но их уроки не всегда качествен-*

*ные, задача на практике научить давать результативные уроки, держать дисциплину, своевременно и правильно оценивать школьников»*. Практически все респонденты из этой группы обозначали в качестве приоритета своей деятельности *«глубокое и полное развитие знаний молодого специалиста в предметной области и методики обучения»*. Эта группа методистов регулярно посещает уроки молодых учителей, как правило, 4–5 раз в год, при этом на обсуждение урока и обратную связь нередко уходит более 2 часов. Однако вызывает опасение тот факт, что спектр задач развития молодых специалистов, как правило, сводится к учебно-воспитательной работе и выглядит довольно узко.

**Наставник-ментор** в большей степени ориентирован на социально-психологическую поддержку молодых специалистов, помогает в выстраивании педагогического общения с учениками, родителями, коллегами. Такие наставники утверждают, что наибольшее значение в процессе адаптации имеет именно психологическую поддержку, создание комфортных условий для работы, возможность обратиться за помощью в критической ситуации. Таких наставников, по нашим данным, около 14%. Эта группа наставников говорит о себе, как о службе медико-социальной-психологической поддержки. О себе они говорят, как о *«защитниках, которые помогают урегулировать любые конфликтные моменты в работе, помогают молодому педагогу осознать важность его работы, дают полезные советы о том, как избежать межличностных проблем с коллегами, учащимися, их родителями»*. Наставники этой группы отличаются от наставников-консультантов более деятельной позицией в отношении молодого специалиста, они работают не только по запросу, но и действуют *«на опережение»*: *«если мы знаем, что приближается родительское собрание, то важно помочь начинающему учителю продумать его сценарий, ход, возможности обойти острые углы»*. В отличие от методистов, наставники этой группы не ограничиваются деятельностью исключительно в предметно-методической и среде и более комплексно смотрят на проблемы молодого специалиста, его потенциальные проблемы и зоны развития. Обобщенно, один из респондентов обозначил свою задачу,

как «создание всех необходимых условий для комфортной работы молодого специалиста в школе».

**Наставник-андрагог** ориентирован на комплексное сопровождение молодых учителей в процессе их профессионально-личностного развития, выполняет функции фасилитатора, в большей степени создает условия для саморазвития. Можно говорить о том, что такой специалист продолжает деятельностную парадигму высшего образования, продолжая системную подготовку молодого учителя. Это самая немногочисленная когорта наставников – 8%.

Такой тип наставника в большей степени соответствует представлению о программном подходе к сопровождению профессионального становления молодого учителя. Наставники этой группы говорят о том, что *«периодически важно обозначать новые направления для развития, а не только компенсировать дефициты высшего образования, или посвящать в специфику конкретного учреждения»*. Лишь в этой группе наставники отмечали как форму взаимодействия совместные («бинарные») уроки, а также значимость формального образования, основанного на перспективном видении молодым специалистам своего карьерного развития.

На заключительном этапе исследования мы проанализировали результативность деятельности наставников, представляющие по нашей типологии разные группы. В качестве критерия были определены два показателя. Во-первых, это уход наставляемого из школы в течение 3 лет. Во-вторых, это аттестация на квалификационную категорию в течение 3 лет работы. В результате такого кейс-стади нам удалось установить, что наибольших результатов достигают наставники-андрагоги. У наставников такого типа числилось 78 наставляемых, из которых лишь 11 ушли их школы в течение первых лет, при этом 39 учителей аттестовались на квалификационную категорию. Наименьших результатов достигают наставники-консультанты. Изучение кейсов в этой категории дает основание полагать, что как положительный (39%), так и отрицательный (34%) результат программы наставничества связан с какими-то иными факторами. По двум другим группам наставников результаты менее показательные. Кроме этого было выявлено, что наибольшее количество участников конкурсов

профессионального мастерства в активе учителей, наставляемых методистами.

#### **Обсуждение**

Итак, изучение практик наставничества в современной школе позволили нам выделить 4 ключевых типа наставников: консультанты, методисты, менторы, андрагоги.

Собранные данные говорят о том, что педагоги, как молодые, так и опытные, не рассматривают наставничество как целенаправленную программу личностно-профессионального развития. Есть основания предполагать, что в стихийности и ситуативности практик наставничества может крыться основная проблема недостаточности вовлечения молодых учителей в продолжение педагогического образования.

Практическая ситуация в сфере наставничества близка к теоретическим конструкциям, отождествляющим наставничество и адаптацию. Вместе с тем встречаются успешные практики не только консультативной помощи, но и деятельности по сопровождению молодого учителя и даже программы его личностно-профессионального роста.

Таким образом, целесообразно разрабатывать комплексную программу сопровождения молодых педагогов, не только учитывающих запросы начинающих учителей, но и систематически работающих в направлении развития личностной и профессиональной позиции, методического мастерства, предметной компетентности. Такая программа должна стать логическим и содержательным продолжением системной подготовки учителя в вузе, а также включать специально подготовленных специалистов из разных сфер образовательной деятельности.

#### **Заключение**

Статья посвящена изучению практик наставничества, распространенных в современных школах. Авторы предприняли попытку на основании собранных в российских школах разных регионов данных сформировать типологию наставников, работающих с молодыми педагогами, определить характерные черты каждого из типов, а также установить взаимосвязь между типом наставника и результативностью его деятельности. Для сбора данных авторами были организованы анкетные опросы педагогов во всех федеральных округах, а также глубинные полуструктурированные интер-

вью с наставниками разных групп. Всего в исследовании приняло участие 812 человек, представляющих 23 региона нашей страны.

Установлено, что результативность наставников-андрагогов выше, чем наставников-менторов и наставников-методистов. Вместе с тем наиболее распространенный тип наставников – консультант – не всегда организует эффективную работу с молодым учителем, зачастую относится к выполнению своих обязанностей предельно формально.

В результате исследования авторы приходят к выводу о необходимости проектирования наставничества как целостной программы личностно-профессионального развития, включающей работу полисубъектного наставника.

#### Библиографический список:

1. Мониторинг эффективности школы – 2 // Портал социологических данных РАНХиГС. – URL: <https://social.ranepa.ru/tsentry-i-institutytsestr-ekonomiki-nepregrivnogo-obrazovaniya-institut-prikladnykh-ekonomicheskikh-issledovaniy/issledovaniya/63-monitoring-effektivnosti-shkoly-2018-opros-uchitelej> (дата обращения: 12.03.2021). – Текст : электронный.
2. Профессия учителя. Что говорят опросы общественного мнения? // Межрегиональный профсоюз работников образования «Учитель». – URL: <https://pedagog-prof.org/novosti/professiya-uchitelya-cto-govoryat-oprosy-obshchestvennogo-mneniya> (дата обращения: 12.03.2021). – Текст : электронный.
3. О школьном образовании и учителях // Фонд общественного мнения (ФОМ). – URL: <https://media.fom.ru/fom-bd/d39sho2019.pdf> (дата обращения: 14.03.2021). – Текст : электронный.
4. Фёдоров, О. Д. К вопросу о взаимосвязи формального, неформального и информального образования в процессе профессионального становления педагога / О. Д. Фёдоров. – Текст : непосредственный // Непрерывное образование. – 2015. – № 4 (14). – С. 4–9.
5. Фёдоров, О. Д. Андрагогическая модель повышения квалификации учителя в системе ДППО: структура и содержание программ / О. Д. Фёдоров. – Текст : непосредственный // Развитие высшего профессионального психолого-педагогического образования: тенденции и перспективы. – Ялта : Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федераль-
- ного государственного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского», 2018. – С. 196–202.
6. Фёдоров, О. Д. «Учитель для России»: система ценностей / О. Д. Фёдоров. – Текст : непосредственный // Образовательная политика. – 2019. – № 3 (79). – С. 122–130.
7. Simonet, G. The concept of adaptation: interdisciplinary scope and involvement in climate change, 3.1 / 2010: VOL. 3 / No. 1.
8. Taché, A. L'adaptation: un concept sociologique systémique. Éditions L'Harmattan, 2003. 362 p.
9. Borko, H., Hoffman, J. V., Edwards, S. A. Clinical teacher education: the induction years // Reality and reform in clinical teacher education, New York, 1986.
10. Илалтдинова, Е. Ю. Особенности организации постдипломного сопровождения выпускников программы целевого обучения в контексте сопровождения жизненного цикла профессии педагога / Е. Ю. Илалтдинова, И. Ф. Фильченкова, С. В. Фролова. – Текст : непосредственный // Вестник Мининского университета. – 2017. – № 3 (20). – С. 2.
11. Черникова, Е. Г. Факторы социально-профессиональной адаптации молодых учителей / Е. Г. Черникова. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного университета. – 2008. – № 10. – С. 171–179.
12. Игнатъева, Д. А. Роль наставника в профессиональной деятельности молодого педагога / Д. А. Игнатъева. – Текст : непосредственный // Инновационные тенденции развития системы образования : сборник материалов V Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 05 февраля 2016 года / ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова»; Харьковский национальный педагогический университет имени Сковороды; Актыбинский региональный государственный университет им. К. Жубанова; ООО «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс». – Чебоксары : Общество с ограниченной ответственностью «Центр научного сотрудничества „Интерактив плюс“», 2016. – С. 90–93.
13. Журавлева, О. Н. Теория и практика формирования рефлексивной компетентности педагога: образовательный потенциал техноло-



гии lesson study / О. Н. Журавлева. – Текст : непосредственный // Теоретические и практические (методические) аспекты профессиональной подготовки педагогов: компетентностный подход. – Ялта : Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского», 2018. – С. 56–62.

14. Поздеева, С. И. Наставничество как деятельностное сопровождение молодого специалиста: модели и типы наставничества / С. И. Поздеева. – Текст : непосредственный // Научно-педагогическое обозрение. – 2017. – № 2(16). – С. 87–91.

15. Darling-Hammond, L., Hyster, M. E. & Gardner, M. (2017). Effective Teacher Professional Development <https://learningpolicyinstitute.org/product>.

16. Hayes, M. Why Professional Development Matters, 2010 [www.learningforward.org](http://www.learningforward.org).

#### References:

1. *Monitoring of school effectiveness* [Monitoring effektivnosti shkoly], Sociological data portal of RANEPa. Available at: <https://social.ranepa.ru/tsentry-i-instituty/tsentr-ekonomiki-nepriyemnogo-obrazovaniya-instituta-prikladnykh-ekonomicheskikh-issledovaniy/issledovaniya/63-monitoring-effektivnosti-shkoly-2018-opros-uchitelej> (accessed date: 03/12/2021).

2. *The teaching profession. What do opinion polls say?* [Professiya uchitelya. Chto govoryat oprosy obshchestvennogo mneniya?], Interregional Trade Union of Education Workers “Teacher”. Available at: <https://pedagog-prof.org/novosti/professiya-uchitelya-chto-govoryat-oprosy-obshchestvennogo-mneniya> (accessed date: 03/12/2021).

3. *About school education and teachers* [O shkol'nom obrazovanii i uchitelyah], Fund of Public Opinion (FOM). Available at: <https://media.fom.ru/fom-bd/d39sho2019.pdf> (accessed date: 03/14/2021).

4. Fedorov, O. D. *The relationship of formal, non-formal and informal education in the process of professional formation of a teacher* [K voprosu o vzaimosvyazi formal'nogo, neformal'nogo i informal'nogo obrazovaniya v processe professional'nogo stanovleniya pedagoga], Continuous Education, 2015, No. 4 (14), pp. 4–9.

5. Fedorov, O. D. *Andragogic model of teacher professional development in the system of additional pedagogical professional education: structure and content of programs* [Andragogicheskaya model' povysheniya kvalifikatsii uchitelya v sisteme dopolnitel'noe pedagogicheskoe professional'noe obrazovanie: struktura i sodержание programm], Development of higher professional psycho-pedagogical education: trends and prospects. Yalta: Humanitarian-pedagogical academy (branch) Federal state educational institution of higher education “Crimean Federal University named after V. I. Vernadsky”, 2018, pp. 196–202.

6. Fedorov, O. D. “Teacher for Russia”: a system of values [“Uchitel' dlya Rossii”: sistema cennostej], Education policy, 2019, No. 3 (79), pp. 122–130.

7. Simonet, G. The concept of adaptation: interdisciplinary scope and involvement in climate change, 3.1, 2010: VOL. 3, No. 1.

8. Taché, A. L’adaptation: un concept sociologique systémique. Éditions L’Harmattan, 2003. 362 p.

9. Borko, H., Hoffman, J. V., Edwards, S. A. Clinical teacher education: the induction years. Reality and reform in clinical teacher education. New York, 1986.

10. Ilaltdinova, E. Y., Filchenkova, I. F., Frolova, S. V. *Peculiarities of organizing postdiploma accompaniment of graduates of targeted training in the context of support of the life cycle of the teaching profession* [Osobennosti organizatsii postdiplomnogo soprovozhdeniya vypusnikov programmy celevogo obucheniya v kontekste soprovozhdeniya zhiznennogo cikla professii pedagoga], Bulletin of Minin University, 2017, No. 3 (20), p. 2.

11. Chernikova, E. G. *Factors of socio-professional adaptation of young teachers* [Faktory social'no-professional'noj adaptatsii molodykh uchitelej], Bulletin of Chelyabinsk State University, 2008, No. 10, pp. 171–179.

12. Ignatieva, D. A. *The role of mentor in professional activity of a young teacher* [Rol' nastavnika v professional'noj deyatel'nosti mladogo pedagoga], Innovative trends in education system development: Proceedings of the V International Scientific and Practical Conference, Cheboksary, 02/05/ 2016. Chuvash State University named after I. N. Ulyanov; Kharkov National Pedagogical University named after Skovoroda; Aktobe Regional

State University named after. K. Zhubanov; LLC “Center for Scientific Cooperation “Interactive Plus”, Cheboksary: Limited Liability Company “Center for Scientific Cooperation “Interactive Plus”, 2016, pp. 90–93.

13. Zhuravleva, O. N. *Theory and practice of forming a teacher's reflexive competence: the educational potential of technology study* [Teoriya i praktika formirovaniya reflektivnoj kompetentnosti pedagoga: obrazovatel'nyj potencial tekhnologii], Theoretical and practical (methodological) aspects of teachers' professional training: competence approach. Yalta: Humanitarian-pedagogical academy (branch) Federal state educational institution of higher education “Crimean

Federal University named after V. I. Vernadsky”, 2018, pp. 56–62.

14. Pozdeeva, S. I. *Mentoring as activity support of a young specialist: models and types of mentoring* [Nastavnichestvo kak deyatelnostnoe soprovozhdenie mladogo specialista: modeli i tipy nastavnichestva], Scientific-Pedagogical Review, 2017, No. 2 (16), pp. 87–91.

15. Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. & Gardner, M. (2017). Effective Teacher Professional Development <https://learningpolicyinstitute.org/product/> (accessed date: 09/14/2020).

16. Hayes, M. Why Professional Development Matters, 2010 [www.learningforward.org](http://www.learningforward.org) (accessed date: 09/14/2020).

**Образец для цитирования статьи:**

Ящук, Н. Р. Наставники молодых учителей в современной школе: штрихи к типологии / Н. Р. Ящук, О. Д. Фёдоров. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2021. – № 3 (48). – С. 118–130.

**Example for article citation:**

Yashchuk, N. R., Fedorov, O. D. Mentors for young teachers in today's schools: touch of typology [Nastavniki molodyh uchitelej v sovremennoj shkole: shtrihi k tipologii], Scientific support of a system of advanced training, 2021, No. 3 (48), pp. 118–130.

---

## Сведения об авторах

**ИЛЬЯСОВ Динаф Фанильевич**, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

**БОРЧЕНКО Ирина Дмитриевна**, кандидат культурологии, ученый секретарь ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

**МАКАШОВА Вера Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент, проректор по учебной и научной работе ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

**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.

**ЭХАЕВА Раиса Могдановна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии филологического факультета ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», Чеченская Республика, г. Грозный.

**СЕМЕНОВА Галина Вячеславовна**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии человека ГОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена», г. Санкт-Петербург.

**ГУСЕВА Юлия Евгеньевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии социального взаимодействия, кандидат психологических наук ГОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена», г. Санкт-Петербург.

**ФЁДОРОВ Олег Дмитриевич**, кандидат исторических наук, доцент, директор Сибирского института управления – филиала федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Новосибирск.

**НИКОЛЕНКО Ольга Игоревна**, аналитик ГАОУ ДПО «Корпоративный университет московского образования», г. Москва.

**ДОБРОВОЛЬСКАЯ Наталья Юрьевна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информационных технологий ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар.

**ВАНДЫШЕВА Людмила Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и технологии социальной работы ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королева» (Самарский университет), г. Самара.

**КАРПОВА Юлия Викторовна**, кандидат педагогических наук, руководитель Центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников ГАУ ДПО Самарской области «Институт развития образования», г. Самара.

**СУРКОВА Наталья Александровна**, заведующий отделом воспитания и развития творческой личности ГОУ ДПО «Донецкий республиканский институт дополнительного педагогического образования», Украина, г. Донецк.



**ШАМАЕВ Артур Мурадинович**, старший преподаватель кафедры деятельности органов внутренних дел в особых условиях Северо-Кавказского института повышения квалификации (филиал) Краснодарского университета МВД России, СКИ(ф) КрУ МВД России, г. Нальчик.

**ЯЦУК Надежда Рафаэлевна**, учитель истории ГБОУ Школа № 641 имени Сергея Есенина, г. Москва.

---

## Information about authors

**ILYASOV Dinaf Fanilievich**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

**BORCHENKO Irina Dmitrievna**, Candidate of Culturology, Academic Secretary of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

**MAKASHOVA Vera Nikolaevna**, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Vice-Rector for Educational and Scientific Work of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

**VOLOBUEVA Tatyana Borisovna**, Candidate of Pedagogical Sciences, Doctor of Philosophy, Docent, Corresponding Member of International Academy of Sciences of Pedagogical Education, Vice-Rector for Scientific and Pedagogical Work of Donetsk Republican Institute of Additional Pedagogical Education, Ukraine, Donetsk.

**EKHAEVA Raisa Mogdanovna**, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Head of the Department of Pedagogy and Psychology, Faculty of Philology of Chechen State University, Chechen Republic, Grozny.

**SEMENOVA Galina Vyacheslavovna**, Candidate of Psychological Sciences, Docent, Associate Professor of the Department of Human Psychology of Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg.

**GUSEVA Yulia Evgenievna**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology of Social Interaction, Candidate of Psychological Sciences of Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg.

**FEDOROV Oleg Dmitrievich**, Candidate of Historical Sciences, Docent, Director of Siberian Institute of Management – Branch of Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation, Novosibirsk.

**NIKOLENKO Olga Igorevna**, Analyst of Corporate University of Moscow Education, Moscow.

**DOBROVOLSKAYA Natalya Yurievna**, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor of the Department of Information Technology of Kuban State University, Krasnodar.

**VANDYSHEVA Lyudmila Vladimirovna**, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor of the Department of Theory and Technology of Social Work of Samara University, Samara.

**KARPOVA Yulia Viktorovna**, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Center for Continuous Professional Development of Teachers of Institute for Education Development, Samara.

**SURKOVA Natalia Aleksandrovna**, Head of the Department of Education and Development of Creative Personality of Donetsk Republican Institute of Additional Pedagogical Education, Ukraine, Donetsk.

**SHAMAEV Artur Muradinovich**, Senior Lecturer, Department of Internal Affairs in Special Conditions of North Caucasus Institute of Advanced Training, branch of Krasnodar University of the Russian Ministry of Internal Affairs, Nalchik.

**YASHCHUK Nadezhda Rafaelievna**, History teacher of Secondary School No. 641, Moscow.

## 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.

**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](mailto: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).

## Структура представления автором основных блоков научной статьи

### 1.5. Название

Должно отвечать следующим требованиям: кратким, емким, привлекающим внимание читателя (7–10 слов). Названия со знаками препинания: «,» «:» цитируются лучше, чем с символами скобок «(...)».

Вместо скобок в названии предпочтительнее использовать символ «:» (двоеточие).

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

### 1.6. Аннотация

Аннотация является базовым источником данных об исследовании в российских и зарубежных системах баз данных. Обязательной структурой аннотации должны быть следующие блоки:

- Проблема исследования и обоснование ее актуальности (2–3 предложения).
- Цель исследования (указывается только в том случае, если не повторяет название статьи – 1 предложение).
- Методология (материалы и методы) – 1 предложение; текстовый блок о материалах и методах исследования должен быть кратким и предельно информативным.
- Результаты (пишется о том, что получилось, а не о том, что будет сделано – 1–2 предложения). Приводятся основные теоретические и экспериментальные результаты.

В качестве результатов следует различать методы и результаты исследования.

При этом результаты исследования должны быть измеряемыми по следующим критериям: **научная новизна, теоретическая новизна, практическая новизна.**

*\* Спекуляция только критерием практической значимости в научно-теоретическом журнале нецелесообразна!*

- Заключение (выводы исследования): 1–2 предложения.

### Общие рекомендации к написанию аннотации

Необходимо избегать лишних вводных фраз. Изложение должно быть емким и точным с использованием таких слов: **сделано, получено, разработано, выявлено, доказано, предложено.**

Аннотация и ключевые слова должны быть представлены и на русском, и на английском языках.

Аннотация должна содержать не менее 200 слов.

### 1.7. Ключевые слова

Рекомендуемое число: от 5 до 10 слов и словосочетаний. Ключевые слова не должны дублировать название статьи, они должны развивать его (названия) идею, чтобы максимально презентовать читателю все важные особенности проведенного исследования. Ключевые слова должны четко показать семантическое ядро исследования. В помощь автору можно предложить любые из доступных электронных программ по статистическому анализу текста.

Крупнейшие российские, а также зарубежные программы по загрузке исследований в системы индексирования научных работ настроены на блокировку длинных (свыше 2–3 слов) словосочетаний. Исходя из этих условий, авторы должны представлять ключевые словосочетания не длиннее 2–3 слов.

*\* Особое внимание автор должен уделить соответствию ключевых слов паспорту научно-теоретического журнала. Обратиться к паспорту журнала можно по следующему адресу в сети Интернет: <https://ipk74.ru/study/journal/o-zhurnale/rubriki-zhurnala/>.*

## **2.1. Введение (данный раздел статьи должен содержать ответ на вопрос: почему проведено исследование?)**

Обосновывается причина обращения к данному вопросу или проблеме; описывается структура статьи; дается анонс результатов). По итогу введения формулируется **цель исследования**.

*Структура введения:* показать актуальность, обобщение тематики исследования; уточнить значимые научные достижения предшественников по тематике исследуемой проблемы; привести контраргументацию или заявить о недостаточности их задела, т. е. показать, какие аспекты по исследуемой проблеме в предшествующих работах были упущены; подвести к необходимости решения установленных пробелов в исследуемой области; поставить цель исследования.

Таким образом, введение показывает краткий проект всего исследования.

## **2.2. Обзор литературы**

Раскрывается теоретическая база исследования: характеризуются те источники, которые повлияли на формирование выводов и получение результатов статьи (качество обзора определяется охватом источников и корректностью цитирования).

*\* Библиография статьи должна содержать основополагающие работы за последние 10 лет (не менее 70%). Допустимо использовать источники с датой издания (переиздания) ранее 10 лет от даты подачи статьи в редакцию (не более 30%).*

## **2.3. Методология. Материалы и методы (данный раздел статьи должен содержать ответ на вопрос: как было проведено исследование?)**

Презентуется авторская методология, поддерживающая его научный замысел и его воплощение в статье. Анонсируется инновационное авторское решение поставленной задачи. Решение может быть выражено в виде оригинальной концепции, модели и тому подобных видах концептуализации научного знания. Допускается наличие таблиц, схем, рисунков, отражающих основные смыслы предлагаемого инновационного продукта, авторского решения поставленной задачи.

Также представляются методы и способы сбора содержания исследования; могут описываться диагностические методы, формулируются гипотезы.

## **2.4. Результаты и их описание (данный раздел статьи должен содержать ответ на вопрос: что было обнаружено?)**

Осуществляется представление эмпирических данных. Допустимо обоснование репрезентативности данных, так как это позволяет целевой аудитории журнала оценить возможные масштабы внедрения инновационной авторской технологии. Приветствуется пре-

зентация эмпирических данных посредством схем, таблиц и иных форм наглядной экспозиции точных данных исследования.

### **2.5. Обсуждение (данный раздел статьи должен содержать ответ на вопрос: как результаты влияют на данную научную область?)**

Высказываются ограничения и идеи по поводу дальнейших исследований: перспективы повышения качества данных, рекомендации по совершенствованию инструментария и т. п. Данный раздел исследования должен кратко изложить содержание статьи с выделением научных результатов: новизна, теоретическая и практическая значимость.

*\* Раздел 2.5 не должен дублировать аннотацию статьи. В крайнем своем варианте исполнения допускает только полное синонимичное изложение содержания аннотации.*

### **2.6. Заключение**

Автором дается краткий анонс каждого значимого элемента структуры статьи. Положения должны быть аргументированы и доказательны. Излагаемый материал может дополнять, расширять, уточнять содержание аннотации, но не дублировать его.

### **Общие рекомендации к написанию основного текста исследования**

Предложения должны быть краткими и емкими. Рекомендуемый объем одного предложения: 12–15 слов. В одном абзаце должен раскрываться один вопрос или одно утверждение, поэтому абзацы должны быть короткими. При этом один абзац должен состоять не менее чем из 2–3 предложений.

### **2.7. Благодарности (необязательно)**

### **2.8. Список литературы**

– Указываются источники, которые непосредственно используются или повлияли на получение результатов исследования («привязанные» источники).

– Необходимо избегать неуместного самоцитирования.

– Все источники, к которым вы обращаетесь в тексте исследования, должны найти свое отражение в библиографическом списке.

– Указание источника, который вы цитируете, всегда должно идти с указанием конкретных страниц.

– Актуальный список используемой литературы должен включать в себя не менее 10 и не более 20 источников.

– Для корректного цитирования рекомендуем пользоваться соответствующими сервисами: РГБ, КиберЛенинка, Google Scholar.

– Непосредственно список цитируемой литературы должен содержать исключительно научно-исследовательские источники (научные статьи, монографии).

Ссылки на другие виды источников (архивную, нормативную, справочную, публицистическую, учебно-методическую литературу, словари) необходимо оформлять внутри текста статьи подстрочными ссылками. Данные ссылки в итоговый список литературы не включаются (не учитываются).

## Правила оформления библиографического списка

*Библиографический список оформляется в конце статьи согласно ГОСТ Р 7.0.100-2018.*

Актуальный список используемой литературы должен включать в себя **не менее 10 источников**. Отсутствие ссылок на используемую (цитируемую) литературу подлежит редакторской правке. Статья может быть отклонена редакционной коллегией в связи с нарушением надлежащего оформления списка литературы, которого требуют данные правила.

Библиографический список приводится **в порядке упоминания** по тексту статьи.

Указываются источники, которые непосредственно используются или повлияли на получение результатов исследования («привязанные» источники).

Необходимо избегать неуместного самоцитирования.

Все источники, к которым вы обращаетесь в тексте исследования, должны найти свое отражение в библиографическом списке.

Указание источника, который вы цитируете, всегда должно идти с указанием конкретных страниц.

Для корректного цитирования рекомендуем пользоваться соответствующими сервисами: РГБ, КиберЛенинка, Google Scholar.

Непосредственно список цитируемой литературы должен содержать исключительно научно-исследовательские источники (научные статьи, монографии).

Ссылки на другие виды источников (архивную, нормативную, справочную, публицистическую, учебно-методическую литературу, словари) необходимо оформлять внутри текста статьи подстрочными ссылками. Данные ссылки в итоговый список литературы не включаются (не учитываются).

Библиографический список, **переведенный на английский язык**, обязательно приводится в том же порядке упоминания.

Русские названия книг, статей в монографиях, сборниках и конференциях транслитерируются.

Для транслитерации рекомендуется использовать бесплатную программу на сайте <https://translit.ru/>, выбрав вариант системы Board of Geographic Names (BGN).

### 1. Ссылка при цитировании в тексте

Если ссылку приводят на конкретный фрагмент текста документа, в отсылке указывают порядковый номер страницы, на которой помещен объект ссылки. Сведения разделяют запятой.

**В тексте:**

[10, с. 3]

**В затекстовой ссылке:**

10. Бердяев, Н. А. Смысл истории / Н. А. Бердяев. – Москва : Мысль, 1990. – 175 с. – Текст : непосредственный.

! При оформлении подстрочных ссылок необходимо использовать сквозную разметку.

### 2. Примеры оформления библиографического списка

Библиографический список приводится после текста статьи. Все ссылки в списке последовательно нумеруются и располагаются по порядку упоминания в тексте.

**Правила и примеры оформления библиографического списка  
(в соответствии с ГОСТ Р 7.0.100-2018)**

**1. Монография, книга (один или несколько авторов)**

Олефир, С. В. Библиотеки для детей и подростков в информационно-образовательном пространстве / С. В. Олефир : монография. – Екатеринбург, 2012. – 312 с. – Текст : непосредственный.

Olefir, S. V. *Libraries for children and teenagers in the information and education area: monograph* [Biblioteki dlya detey i podrostkov v informatsionno-obrazovatel'nom prostanstve: monografiya], Yekaterinburg, 2012. 312 p.

**2. Издание, не имеющее индивидуального автора**

Философский энциклопедический словарь. – Москва : ИНФРА-М, 2009. – 570 с. – Текст : непосредственный.

*Philosophical Encyclopedic Dictionary* [Filosofskij enciklopedicheskij slovar'], 2009. 570 p.

**3. Переводное издание – 1–3 автора**

Кови, Стивен Р. 7 навыков высокоэффективных людей / Стивен Р. Кови [пер. с англ.]. – Москва : Simon and Schuster, 2004. – 396 с. – Текст : непосредственный.

Covey, S. R. *The 7 habits of highly effective people: Powerful lessons in personal change*. Simon and Schuster, 2004. 396 p.

**4. Раздел книги – 4 и более авторов**

Менеджмент и организационное развитие высшей школы : учебник / В. Р. Вебер, Е. В. Иванов, М. Н. Певзнер и др. ; под общ. ред. М. Н. Певзнера. – Днепропетровск : Изд-во ДНУ, 2012. – С. 26–84. – Текст : непосредственный.

Weber, V. R., Ivanov, E. V., Pevzner, M. N. et al. *Management and organizational development of higher school* [Menedzhment i organizacionnoe razvitie vysshej shkoly], Dnepropetrovsk, 2012, pp. 26–84.

**5. Электронный ресурс**

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 (ред. от 27.06.2018) № 273-ФЗ. – Текст : электронный // Закон «Об образовании в Российской Федерации». – URL: <http://zakonobobrazovani.ru/> (дата обращения: 10.02.2019).

Federal law “*About education in the Russian Federation*” dated 12/29/2012 (ed. from 06/27/2018) No. 273-FZ [Federal'nyj zakon “Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii”]. Available at: <http://zakonobobrazovani.ru/> (accessed date: 02/10/2019).

**6. Статья – 1–3 автора**

Ильясов, Д. Ф. Системный эффект в контексте реализации приоритетного национального проекта «Образование» / Д. Ф. Ильясов, О. А. Ильясова. – Текст : непосредственный // Вестник Южно-Урал. гос. ун-та. – 2010. – Вып. 9. – № 23 (199). – С. 14–21.

Ilyasov, D. F., Ilyasova, O. A. *Systemic effect in the context of implementation of the priority national project “Education”* [Sistemnyy effekt v kontekste realizatsii prioritetnogo natsional'nogo proekta “Obrazovanie”], Bulletin of the South Ural State University, 2010, Vol. 9, No. 23 (199), pp. 14–21.

### 7. Диссертация

Меняев, М. Ф. Методологические основы информатизации библиотечно-библиографических процессов : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / М. Ф. Меняев. – Москва, 1994. – 504 с. – Текст : непосредственный.

Menyaev, M. F. *Methodological bases of informatization of bibliographic processes*: Diss. of doc. of ped. sci. [Metodologicheskie osnovy informatizatsii bibliotечно-bibliograficheskikh protsessov: Dis. d-ra ped. nauk], 1994. 504 p.

### 8. Автореферат

Загрянная, Т. А. Становление научно-методической компетентности педагогов в процессе профессиональной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. А. Загрянная. – Санкт-Петербург, 2006. – 23 с. – Текст : непосредственный.

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

## 3.1. Приложения (необязательно)

## Пример оформления научной статьи

УДК 378.091.398

### **Функции преподавателя учреждения дополнительного профессионального образования в осуществлении популяризации научных знаний среди учителей общеобразовательных школ**

**Д. Ф. Ильясов**

<https://orcid.org/0000-0003-0905-7081>

[dinaf\\_chel@mail.ru](mailto:dinaf_chel@mail.ru)

**О. А. Ильясова**

<https://orcid.org/0000-0003-2463-1870>

[ilyasova.olga.2018@gmail.com](mailto:ilyasova.olga.2018@gmail.com)

### **Educator's functions of additional professional education in the implementation of scientific knowledge popularization among teachers of educational schools**

**D. F. Ilyasov**

**O. A. Ilyasova**

*Аннотация. Проблема исследования и обоснование ее актуальности. ТЕКСТ-ТЕКСТ-ТЕКСТ (2–3 предложения).*

*Цель исследования. ТЕКСТ-ТЕКСТ-ТЕКСТ (указывается только в случае, если не повторяет название статьи – 1 предложение).*

*Методология (материалы и методы). ТЕКСТ-ТЕКСТ-ТЕКСТ (текстовый блок о материалах и методах исследования должен быть кратким и предельно информативным – 2–3 предложения).*

*Результаты. ТЕКСТ-ТЕКСТ-ТЕКСТ (пишется о том, что получилось, а не о том, что будет сделано – 3–4 предложения). Приводятся основные теоретические и экспериментальные результаты.*

*\* Аннотация должна состоять не менее чем из 200 слов!!!*

*\*\* Название каждого блока аннотации должно быть выделено полужирным шрифтом! Изменение названий данных блоков не приемлемо!*

***Abstract. The problem of research and justification of its relevance** (2–3 sentences).*

***The purpose of the research** (only if it does not repeat the title of the article – 1 sentence).*

***Methodology (materials and methods)** – 1 sentence; text block on materials and methods of research should be brief and informative.*

***The results** (it is written about what has happened, not what will be done – 1–2 sentences).*

*The main theoretical and experimental results are presented.*



**Ключевые слова:** педагог, общеобразовательное учреждение, самообучающаяся организация, обучение персонала, обучение на собственном опыте, системное мышление, обучение в группе, ментальные модели, технология “Hansei”.

**Keywords:** teacher, institution of general education, self-training organization, personnel training, learning by doing, system thinking, group training, mental models, “Hansei” technology.

Существенное изменение приоритетов в области обучения и воспитания подрастающего поколения привело к повышению требований к уровню профессионализма педагогов. При этом обнаружилось, что традиционно осуществляемая в общеобразовательном учреждении методическая работа оказалась не вполне готовой решать задачи повышения квалификации педагогических кадров в новых условиях. Ее преимущественная направленность на «ометодичевание» образовательного процесса не вполне соответствует целевым установкам и курсу общеобразовательных учреждений на обеспечение современного качества общего образования...

Таблица 1

**Уровни сформированности исследовательской позиции  
будущих учителей в режиме самообучающейся организации**

Группы	Уровни сформированности исследовательской позиции		
	низкий %	средний %	высокий %
Контрольные (44 чел. – 100%)	5,91	50	34,1
Экспериментальные (46 чел. – 100%)	2,2	3,7	80,44

**Библиографический список:**

1. Сенге, П. Пятая дисциплина. Искусство и практика обучающейся организации / П. Сенге. – Москва : Олимп-Бизнес, 2011. – 417 с. – Текст : непосредственный.
2. Практика обучения действием / М. Педлер и др. ; под ред. О. С. Виханского. – Москва : Гардарики, 2000. – 333 с. – Текст : непосредственный.
3. Брейем, Б. Дж. Создание самообучающейся организации / Б. Дж. Брейем. – Санкт-Петербург: Нева, 2003. – 121 с. – Текст : непосредственный.
4. ... .
5. ... .

**References:**

1. Senge, P. *The Fifth Discipline: Art and Practice of Learning Organization* [Pyataya distsiplina. Iskusstvo i praktika obuchayushcheysya organizatsii], Moscow, 2011. 417 p.
2. Pedler, M. *The Practice of Teaching by Doing* [Praktika obucheniya deystviem], Moscow, 2000. 333 p.
3. Braham, B. J. *Creating of self-training organization* [Sozdanie samoobuchayushcheysya organizatsii], Saint Petersburg, 2003. 121 p.
4. ... .
5. ... .

## Заявка на публикацию статьи

Каждая статья сопровождается заявкой, оформленной по приложенному образцу, в отдельном файле

1.	<b>Ф. И. О.</b>	
1.1.	Ф. И. О. (на англ. яз.)	
2.	<b>Ученое звание</b>	
3.	<b>Ученая степень</b>	
4.	<b>Место работы</b>	
5.	<b>Должность</b>	
6.	Индекс, рабочий адрес, телефон (мобильный телефон)	
7.	Почтовый адрес (с индексом), по которому будет выслан сборник (просьба указывать домашний адрес; если приводится адрес образовательного учреждения, укажите, пожалуйста, номер кабинета), <b>электронный адрес</b>	
8.	<b>Название статьи</b>	
9.	<b>Раздел, в котором планируется размещение статьи</b>	

### Дополнение

Более подробно с оформлением текста статьи, списка используемой и цитируемой литературы вы можете познакомиться на сайте [www.ipk74.ru](http://www.ipk74.ru) в разделе «Научно-теоретический журнал».

Буква «ё»: буква «ё» обязательно ставится только в тех случаях, когда замена на «е» искажает смысл слова.

Формат авторских ремарок: в цитатах допустимы следующие авторские ремарки: (курсив мой. – *Е. Ж.*); (выделено автором. – *Е. Д.*).

**Статьи, не соответствующие тематике журнала (повышение квалификации кадров) или оформленные с нарушениями указанных правил, к рассмотрению не принимаются.**

**Форма Лицензионного соглашения с авторами  
научно-теоретического журнала  
«Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров»  
(действующая редакция)**

Лицензионный договор № \_\_\_\_\_

г. Челябинск « \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 20\_\_ г.

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» (ГБУ ДПО ЧИППКРО), именуемое в дальнейшем «**Лицензиат**», в лице ректора Хохлова Александра Викторовича, действующего на основании Устава, с одной стороны и **автор научно-теоретического журнала «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров»**) \_\_\_\_\_, именуемый(ая) в дальнейшем «**Лицензиар**», с другой стороны, именуемые в дальнейшем «**Сторона/Стороны**», заключили настоящий договор (далее – «**Договор**») о нижеследующем.

### 1. Предмет Договора

1.1. По настоящему Договору **Лицензиар** на безвозмездной основе предоставляет **Лицензиату право** использования предоставленных материалов (авторскую статью/статьи) для размещения и публикации в очередном сборнике научно-теоретического журнала «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» (а также размещать статью/статьи автора в сети Интернет) на основе простой лицензии в обусловленных Договором пределах и на определенный Договором срок (настоящий Договор заключен на срок, равный сроку действия исключительных прав Лицензиара на статью. Договор вступает в силу с момента его подписания Сторонами). На основании п. 4 статьи 1235 Лицензионный договор имеет определенный срок своего действия, поэтому данным договором устанавливается срок действия лицензионного договора на 5 лет (после окончания данного срока договор автоматически пролонгируется вновь на 5 лет и так каждый раз, если стороны не уведомили об обратном, т. е. об окончании действия неисключительных прав на статью/статьи у автора – лицензиара, либо у издательства ГБУ ДПО ЧИППКРО – лицензиата) (временной срок в 5 лет продолжительности лицензионного договора выставлен в соответствии и не противоречит с п. 5 ст. 1233 ГК РФ «Распоряжение исключительным правом»).

Инициация на уведомление одной из сторон, между которыми заключен данный лицензионный договор, возлагается именно на ту сторону, у которой впервые (во временном промежутке раньше, чем у противоположной стороны настоящего Договора) возник прецедент в изменении статуса авторских прав, изменяющегося с неисключительного на исключительное авторское право, о чем одна из сторон уведомляет другую по электронной почте.

Электронная почта Лицензиата размещена на официальном сайте государственного учреждения (в данном случае электронная почта редакционно-издательской группы жур-

нала «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» размещена на официальном сайте журнала: <http://ipk74.ru/study/jornal/kontakty> – [ipk\\_journal@mail.ru](mailto:ipk_journal@mail.ru)).

Электронная почта Лицензиара используется именно та, которая была указана Лицензиаром при подаче заявки на размещение его статьи/статей в научно-теоретическом журнале «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров».

1.2. Права, являющиеся предметом договора, считаются переданными Лицензиату с момента вступления в силу настоящего договора.

1.3. **Лицензиар** гарантирует, что он обладает исключительными авторскими правами на передаваемую(ые) **Лицензиату** статью/статьи.

## 2. Права и обязанности Сторон

### 2.1. Лицензиату предоставляются:

а) право на распространение статьи или иного отчуждения его оригинала или экземпляров, представляющих собой копии статьи на любом материальном носителе (в силу действия статьи 1291 ГК РФ);

б) право на доведение статьи до всеобщего сведения таким образом, что любое лицо может получить доступ к статье из любого места и в любое время по собственному выбору (доведение до всеобщего сведения);

в) право на воспроизведение статьи, то есть изготовление одного и более экземпляра статьи либо ее части;

г) право на использование статьи во всех перечисленных случаях;

д) право на размещение сетевой (электронной) версии статьи в интернете.

2.2. **Лицензиар** передает права **Лицензиату** по настоящему Договору на основе неисключительной (простой) лицензии.

2.3. **Лицензиар** в течение установленного **Лицензиатом** срока представления материалов научной статьи на рассмотрение научно-редакционным советом и научно редакционной коллегией ГБУ ДПО ЧИППКРО издания (научный журнал) «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» в номер, совпадающий с датой обращения Лицензиара, предоставляет **Лицензиату** произведение (свою статью/статьи) в **электронной версии** в формате в рукописной/печатной/электронной версии в формате научной статьи для ее рецензирования. В течение 30 (тридцать) рабочих дней, если **Лицензиатом** не предъявлены к **Лицензиару** требования или претензии, связанные с качеством (содержанием) или объемом предоставленного для ознакомления материала статьи, Стороны в автоматическом режиме (без дополнительного уведомления каждой из сторон) подтверждают произошедший **Акт приема-передачи в формате уведомления автора по электронной почте о принятии** Лицензиатом (редакционной группой научно-теоретического издания) к размещению предоставленного материала научной статьи Лицензиаром по электронному адресу редакционно-издательской группы научно-теоретического журнала: [ipk\\_journal@mail.ru](mailto:ipk_journal@mail.ru).

Одновременно с автоматическим подтверждением автора акта приема-передачи лицензионного права на использование статьи в порядке п. 2.1 настоящего Договора редакции журнала «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» также автоматически автором признаётся и подтверждается статус произошедшего подписания лицензионного договора между Лицензиаром и Лицензиатом, предметом которого будет передача прав на использование статьи в порядке п. 2.1 настоящего Договора редакции журнала «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров».

Минимизация бумажного документооборота как технология по подписанию договора между лицензиаром и лицензиатом не противоречит содержанию п. 5 статьи 1286 ГК РФ (часть 4-я) «Лицензионный договор о предоставлении права использования произведения», как использование упрощенного порядка заключения договора и являющегося договором присоединения (что означает соблюдение письменной формы договора), так как в приложении к печатной версии журнала, а также в структуре электронной версии журнала данная информация, как объявление для автора, что с издательством ГБУ ДПО ЧИППКРО и лицензиаром (автором) производится форма заключения лицензионного договора по упрощенной форме.

2.4. Дата подписания Акта приема-передачи (см. уточнение в п. 2.3 настоящего Договора) статьи/статей автора является моментом передачи **Лицензиату** прав, указанных в настоящем Договоре.

2.5. Форма настоящего соглашения о передаче лицензионных прав Лицензиара Лицензиату на установленное в п. 1.1, в п. 2.3 настоящего Договора размещена на официальном сайте СМИ (средство массовой информации): <http://ipk74.ru/study/journal> – «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров», зарегистрированном в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия: Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-71707 от 23 ноября 2017 г., а также зарегистрированном в Международном центре в г. Париже (Франция) ISSN – номер: ISSN 2076-8907 (print).

2.6. При подаче статьи автора **Лицензиару** на рассмотрение на предмет ее публикации и представление на общественное обсуждение в режиме СМИ (как трансляции авторского материала автора общественности) считается, что автор ознакомлен с содержанием данного Договора и полностью согласен с ним, для чего автора дополнительно уведомляют о существовании данного лицензионного Договора по трем уровням:

- 1) на официальном сайте научно-теоретического журнала «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» в разделе «Лицензионный договор»;
- 2) в пригласительном письме для автора о возможности опубликовать материалы исследований автора в очередном из номеров научно-теоретического издания;
- 3) в приложении печатной версии журнала (указанной в оглавлении каждого из номеров научно-теоретического журнала).

2.7. **Лицензиат** обязуется соблюдать предусмотренные действующим законодательством авторские права, права **Лицензиара**, а также осуществлять их защиту и принимать все возможные меры для предупреждения нарушения авторских прав третьими лицами.

2.8. Территория, на которой допускается использование прав на статью/статьи автора, не ограничена.

2.9. **Лицензиар** также предоставляет **Лицензиату** право хранения и обработки следующих своих персональных данных без ограничения по сроку:

- фамилия, имя, отчество;
- дата рождения;
- сведения об образовании;
- сведения о месте работы и занимаемой должности;
- сведения о наличии опубликованной статьи/статей автора литературы, науки и искусства.

Персональные данные предоставляются для их хранения и обработки в различных базах данных и информационных системах, включения их в аналитические и статистические отчеты, создания обоснованных взаимосвязей объектов произведений науки, литературы и искусства с персональными данными и т. п.

Отзыв согласия на хранение и обработку персональных данных производится **Лицензиаром** путем направления соответствующего письменного уведомления **Лицензиату**.

### **3. Ответственность Сторон**

3.1. **Лицензиар** и **Лицензиат** несут в соответствии с действующим законодательством РФ имущественную и иную юридическую ответственность за неисполнение или ненадлежащее исполнение своих обязательств по настоящему Договору.

### **4. Конфиденциальность**

4.1. Условия настоящего Договора и дополнительных соглашений к нему конфиденциальны и не подлежат разглашению, так как приложения и сам лицензионный Договор содержат персональные данные (в том числе паспортные данные, адрес места жительства) авторов – Лицензиаров.

### **5. Заключительные положения**

5.1. Все споры и разногласия Сторон, вытекающие из условий настоящего Договора, подлежат урегулированию путем переговоров, а в случае их безрезультатности, указанные споры подлежат разрешению в суде в соответствии с действующим законодательством Российской Федерации.

5.2. Настоящий Договор вступает в силу с момента подписания обеими Сторонами настоящего Договора и Акта приема-передачи заявленной статьи автора (см. уточнение понятия «подписание» и принятие в работу редакцией журнала статьи автора для размещения в научно-теоретическом журнале «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» в порядке п. 2.3).

5.3. Настоящий Договор действует до полного выполнения Сторонами своих обязательств по нему.

5.4. Расторжение настоящего Договора возможно в любое время по обоюдному согласию Сторон, с обязательным подписанием Сторонами соответствующего соглашения об этом, также расторжение настоящего Договора возможно и в одностороннем порядке, в случаях, предусмотренных действующим законодательством Российской Федерации, либо по решению суда.

Инициация на расторжение Договора одной из сторон, между которыми заключен данный лицензионный договор, возлагается именно на ту сторону, у которой впервые (во временном промежутке раньше, чем у противоположной стороны настоящего Договора) и возникает желание на изменении статуса Договора со статуса действующий на статус расторгнутый, о чем одна из сторон уведомляет другую по электронной почте.

Электронная почта Лицензиата размещена на официальном сайте государственного учреждения (в данном случае, электронная почта редакционно-издательской группы журнала «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» размещена на официальном сайте журнала: <http://ipk74.ru/study/jornal/kontakty> – [ipk\\_journal@mail.ru](mailto:ipk_journal@mail.ru)).

Электронная почта Лицензиара берется из анкетных данных, указанных Лицензиаром при подаче заявки на размещение его статьи/статей в научно-теоретическом журнале «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров».

После уведомления одной из сторон данного Договора по электронной почте об аннулировании Договора происходит либо подписание на бумаге факта о расторжении Дого-

вора (только по инициативе Лицензиара), либо расторжение Договора происходит по упрощенной форме, в соответствии с технологией, предусмотренной данным Договором в части оформления бумажных правоустанавливающих документов (см. пункт 2.3 настоящего лицензионного договора).

5.5. Любые изменения и дополнения к настоящему Договору вступают в силу только в том случае, если они составлены в письменной форме и подписаны обеими Сторонами настоящего Договора.

5.6. Во всем, что не предусмотрено настоящим Договором, Стороны руководствуются нормами действующего законодательства Российской Федерации.

5.7. Настоящий Договор составлен в двух экземплярах, имеющих одинаковое содержание и равную юридическую силу, по одному для каждой из Сторон.

5.8. Авторский экземпляр Договора заполняется автором самостоятельно и, в случае необходимости и по исключительно личному запросу (личной инициативы) Лицензиара, высылается автору с печатью и подписью Лицензиата и исключительно в категориальном случае произошедшего факта передачи Лицензиаром Лицензиату и материалов научной статьи и соответствующих лицензионных прав на данное научное произведение.

## 6. Реквизиты Сторон

**Лицензиар:****Ф. И. О.:**

---

---

**Адрес:**

---

---

---

**Паспортные данные:**

---

---

**Телефон:**

---

**Эл. почта:**

---

**Лицензиар:****Лицензиат:**

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» (ГБУ ДПО ЧИППКРО)

ОКПО 49128823, ОГРН 1037403859206  
ИНН 7447041828, КПП 745301001

Адрес юридический: 454091, г. Челябинск,  
ул. Красноармейская, д. 88.  
Тел./факс: (351) 263-89-35, (351) 263-97-46

**От Лицензиата:**

Ректор ГБУ ДПО ЧИППКРО

А. В. Хохлов / \_\_\_\_\_ /

**Акт приема-передачи**

по лицензионному договору № \_\_\_\_\_ от « \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 20\_\_ г.

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» (ГБУ ДПО ЧИППКРО), именуемое в дальнейшем «Лицензиат», в лице ректора Хохлова Александра Викторовича, действующего на основании Устава, с одной стороны и \_\_\_\_\_, именуемый(ая) в дальнейшем «Лицензиар», с другой стороны, вместе именуемые «Стороны», составили настоящий акт о нижеследующем:

1. Лицензиар безвозмездно предоставляет Лицензиату права на использование статьи

в соответствии с лицензионным договором № \_\_\_\_\_ от « \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 20\_\_ г.

2. Стороны претензий друг к другу не имеют.

**Адреса, реквизиты и подписи сторон**

**Лицензиат:**

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» (ГБУ ДПО ЧИППКРО)

Юридический адрес: 454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, д. 88

ОКПО 49128823, ОГРН 1037403859206  
ИНН 7447041828, КПП 745301001

**Ректор**

Государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» (ГБУ ДПО ЧИППКРО)

**Лицензиар:**

**Ф. И. О.:**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Адрес:**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Паспортные данные:**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Телефон:**

\_\_\_\_\_

**Эл. почта:**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ *А. В. Хохлов*