



НАУЧНОЕ  
ОБЕСПЕЧЕНИЕ  
СИСТЕМЫ  
ПОВЫШЕНИЯ  
КВАЛИФИКАЦИИ  
КАДРОВ

**Научно-теоретический журнал  
2 (51) / 2022**

## СОДЕРЖАНИЕ

### Научные сообщения

Ильясов Д. Ф., Селиванова Е. А. Активные методы популяризации научных психолого-педагогических знаний среди учителей общеобразовательных организаций .....	5
Готнога А. В., Яремчук С. В., Бакина А. В., Ситяева С. М., Голубничая Л. С., Булавенко О. А. Исследование практики научно-го (научно-методического) взаимодействия педагогических вузов и институтов развития образования .....	19
Лобанова Е. Е., Назарова О. Л., Тугулева Г. В. Готовность преподавателей к реализации инклюзивного образования как фактор развития вуза .....	32

### Гипотезы, дискуссии, размышления

Кийкова Н. Ю., Исрафилова Л. М., Уварова О. Н., Хажеева О. Г. Формирование дидактической практики взаимодействия педагогических работников в укреплении здоровья детей посредством цифровой объективации совместных образовательных результатов.....	43
Плотникова А. Л. Исследование готовности педагогов к образовательной деятельности, направленной на подготовку обучающихся к международным исследованиям PISA .....	57
Булгаков В. В. Идеальный портрет преподавателя в представлении научно-педагогического сообщества ведомственного вуза МЧС .....	71
Шлат Н. Ю. Опыт разработки дополнительной образовательной программы для воспитателей, реализуемой на платформе Moodle .....	80
Юстус Г. В. Корпоративный бизнес-тренер: основы, специфика функционирования в современной среде внутрикорпоративного обучения. ....	93

### Исследования молодых ученых

Анимоков И. К. Педагогические условия развития профессиональной успешности сотрудников полиции в процессе повышения квалификации .....	100
--	-----

### Современная школа

Качева Е. В. Развитие профессиональных компетенций педагога-библиотекаря в цифровой образовательной среде: опыт реализации программы повышения квалификации .....	109
Буров К. С. Перспективные формы и методы подготовки педагогов общеобразовательных организаций к оказанию содействия профессиональному самоопределению обучающихся .....	118
Тетина С. В., Гутрова Ю. В., Николов Н. О. Сущностные основания термина «индивидуальный методический стиль деятельности учителя», а также критерии и уровни его развитости .....	130
Сведения об авторах .....	142
Правила оформления статей для публикации в научно-теоретическом журнале «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» .....	146
Форма Лицензионного соглашения с авторами научно-теоретического журнала «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» .....	159

### 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. Кателлини, 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  
В. Н. Макашова, канд. пед. наук, доцент  
Н. Г. Маркова, д-р пед. наук, доцент  
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. Щербатов, канд. пед. наук, доцент  
Г. В. Яковлева, канд. пед. наук, доцент

### Редакционно-издательская группа:

Н. О. Николов  
А. Э. Санько, канд. пед. наук  
А. О. Шарухина  
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 01.06.2022

Дата выхода в свет: 15.06.2022

Формат 60×84 1/8. Усл. печ. л. 19,07

Тираж 150 экз. Заказ № 34

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**  
**2 (51) / 2022**

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. 2 (51) 2022

CONTENTS

*Scientific reports*

- Ilyasov D. F., Selivanova E. A. Active methods of popularizing scientific psychological and pedagogical knowledge among teachers of general educational organizations ..... 5
- Gotnoga A. V., Yaremchuk S. V., Bakina A. V., Sityaeva S. M., Golubnichaya L. S., Bulavenko O. A. Problems of scientific interactions between pedagogical universities and educational development institutions ..... 19
- Lobanova E. E., Nazarova O. L., Tuguleva G. V. The readiness of university teachers to implement inclusive education as a factor in the professional development of students ..... 32

*Hypotheses, discussion, reflection*

- Kiykova N. Yu., Israfilova L. M., Uvarova O. N., Khazheeva, O. G. Formation of didactic practices of interaction between educators in promoting children's health through digital objectification of joint educational results ..... 43
- Plotnikova A. L. The research of the teachers' readiness for educational activities focused on the training of learners in the international researches PISA ..... 57
- Bulgakov V. V. Ideal portrait of a teacher in the view of the scientific and pedagogical community of a departmental university of the Ministry of Emergency Situations ..... 71
- Shlat N. Yu. Experience in developing an additional educational program for kindergarten teachers implemented on the Moodle platform ..... 80
- Yustus G. V. Corporate business coach: basis, specific characters of functioning in modern internal corporate training ..... 93

*Young researchers*

- Animokov I. K. Pedagogical conditions for the development of professional success of police officers in the process of advanced training ..... 100

*Modern school*

- Kacheva E. V. Development of professional competencies of a teacher-librarian in the digital educational environment: the experience of the advanced training program ..... 109
- Burov K. S. Prospective forms and methods of training general education teachers to assist schoolchildren in their career guidance ..... 118
- Tetina S. V., Gutrova Yu. V., Nikolov N. O. The essence of the term "individual methodological style of teacher's activity" as well as the criteria and levels of its development ..... 130

Information about the authors ..... 142

Requirements to Text Format for Publication in the Scientific and Theoretical Journal "Scientific Support of a System of Advanced Training" ..... 146

License Agreement Form with the authors in the Scientific and Theoretical Journal "Scientific Support of a System of Advanced Training" ..... 159

**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. Krivolopova, 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. Samsonova, 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  
V. N. Makashova, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent  
N. G. Markova, Doctor of Pedagogic Sciences, Docent  
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. E. Sanko, Candidate of Pedagogic Sciences  
A. O. Sharuhina  
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: 06/01/2022

Release date: 06/15/2022

Format 60×84 1/8. Conventional printed sheet 19,07

Circulation 150 copies. Order No. 34

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

### Активные методы популяризации научных психолого-педагогических знаний среди учителей общеобразовательных организаций

Д. Ф. Ильясов

<https://orcid.org/0000-0003-0905-7081>  
dinaf\_chel@mail.ru

Е. А. Селиванова

<https://orcid.org/0000-0001-7326-3950>  
sel\_lena@mail.ru

### Active methods of popularizing scientific psychological and pedagogical knowledge among teachers of general educational organizations

D. F. Ilyasov

E. A. Selivanova

#### Аннотация

**Проблема исследования и обоснование ее актуальности.** Актуальность исследования связывается с повышением качества общего образования, результативности педагогической работы с низкомотивированными и слабоуспевающими школьниками, что предполагает владение учителями общеобразовательных организаций научными психолого-педагогическими знаниями. Учитывая их низкую мотивацию к освоению научно аргументированных, эмпирически подтвержденных знаний по педагогике и психологии, несистематическое применение их в практике, цель настоящей статьи связывается с определением и обоснованием активных методов популяризации научных психолого-педагогических знаний, изучением возможностей применения таких методов в дополнительном профессиональном образовании учителей.

#### Методология (материалы и методы).

Для достижения поставленной цели предполагается использование метода теоретического анализа научных источников, опросного метода (анкетирование) для изучения готовности учителей к применению научных психолого-педагогических знаний.

**Результаты исследования** связаны с разработкой, теоретическим обоснованием и апробацией педагогических инструментов популяризации научных психолого-педагогических знаний среди учителей, которые представлены в виде методов обучения взрослых. Раскрыты преимущества (наглядность, эмоциональности, динамичность) и особенности применения методов кинопедагогики, сгущения информации, кейс-метода в рамках повышения квалификации учителей. Показаны возможности их практического использования в дополнительном профессиональном образовании учителей общеобразовательных организаций. Описан

критериальный-оценочный аппарат для определения готовности учителей к применению научных психолого-педагогических знаний. Раскрыто содержательное поле указанных методов на примере реализации дополнительной профессиональной программы. Продемонстрировано влияние активных методов популяризации на расширение у учителей научных психолого-педагогических знаний.

Научная новизна заключается в теоретическом обосновании активных методов популяризации научных психолого-педагогических знаний среди учителей общеобразовательных организаций: кинопедагогики, метода сгущения информации, кейс-метода. Практическая значимость представленных педагогических инструментов заключается в расширении у преподавателей учреждений дополнительного профессионального образования арсенала активных методов курсовой подготовки взрослых обучающихся.

#### Abstract

**The research problem and the rationale for its relevance.** The relevance of the research is associated with improving the quality of general education, the effectiveness of pedagogical work with low-motivated and low-achieving schoolchildren, which involves the possession of scientific psychological and pedagogical knowledge by teachers of general educational organizations. Taking into account their low motivation to master scientifically substantiated, empirically confirmed knowledge of pedagogy and psychology, unsystematic use of them in practice, **the goal of this research** is connected with the definition and substantiation of active methods of popularization of scientific psychological and pedagogical knowledge, the study of possibilities of such methods application in additional professional education of teachers.

**Methodology.** This goal is achieved by using the method of theoretical analysis of scientific sources, survey method (questioning) to study the readiness of teachers to apply scientific psychological and pedagogical knowledge.

**The results of the research** are related to the development, theoretical justification and validation of pedagogical tools for the popularization of scientific psychological and pedagogical knowledge among teachers, which are presented in the form of methods of adult education. The advantages (visibility, emotionality, dynamism) and

peculiarities of the use of methods of cinema pedagogics, condensed information, and the case-method in the professional development of teachers are revealed. The possibilities of their practical use in additional professional education of teachers of general educational organizations are shown. The criterion-evaluation apparatus for determining the teachers' readiness to apply scientific psychological and pedagogical knowledge is described. The content field of these methods is revealed on the example of the implementation of an additional professional program. The influence of active methods of popularization on the expansion of teachers' scientific psychological and pedagogical knowledge is demonstrated.

**Scientific novelty** lies in the theoretical substantiation of active methods of popularization of scientific psychological and pedagogical knowledge among teachers of general educational organizations: cinema pedagogics, method of condensed information, case-method. **The practical significance** of the presented pedagogical tools is to expand the arsenal of active methods of course training of adult learners for teachers of institutions of additional professional education.

**Ключевые слова:** активные методы, популяризация научных психолого-педагогических знаний, учителя общеобразовательных организаций, низкомотивированные и слабоуспевающие школьники, кинопедагогика, метод сгущения информации, кейс-метод.

**Keywords:** active methods, popularization of scientific psychological and pedagogical knowledge, teachers of general educational organizations, low-motivated and low-achieving schoolchildren, cinema pedagogics, method of condensed information, case method.

#### Введение

Большинство современных школ ежегодно оснащается различными техническими ресурсами, новыми цифровыми платформами, методическими разработками, инновационными программами. Все эти средства направлены на совершенствование образовательного процесса, содействие педагогам в повышении качества образования. Однако такое информационно-техническое обеспечение образовательного процесса не является гарантией эффективной педагогической деятельности. Чтобы успешно применять современные разработки

и грамотно интегрировать их в образовательный процесс, учителям необходимо не только владеть предметными знаниями, иметь сформированные цифровые компетенции, общекультурные представления, но и обладать глубокими психолого-педагогическими знаниями. Согласно профессиональному стандарту «Педагог», от учителя требуется владение психолого-педагогическими технологиями взаимодействия с различными категориями школьников. К их числу относятся дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации; ученики, имеющие девиации в поведении; низкомотивированные и слабоуспевающие обучающиеся. Этих учащихся можно встретить практически в каждой школе, и, соответственно, от учителя требуется не декларируемая, а фактическая, качественная работа с данными учениками. Кроме того, тревожной тенденцией является увеличение в общеобразовательных организациях детей с ограниченными возможностями здоровья, появление учащихся-мигрантов, не владеющих русским языком. Данные школьники требуют принципиально иных подходов в формировании у них представлений о мире и жизни в нем, нуждаются в адаптированных технологиях, специальных методах обучения. Все вышесказанное подтверждает целесообразность освоения современными педагогами общеобразовательных организаций научных психолого-педагогических знаний.

Способность грамотно и эффективно выстраивать обучение школьников не в идеальной, а реальной педагогической ситуации, как правило, не формируется в педагогических вузах. В различных учебных пособиях, методической литературе, информационных платформах редко можно встретить рекомендации по методике преподавания какого-либо предмета с учетом различных психофизиологических, социально-педагогических особенностей учеников. Многие учителя осваивали преимущественно предметные знания, которые ориентированы на среднестатистического ученика, мотивированного на обучение. Однако на практике учитель сталкивается с совершенно иной ситуацией, когда его предметной подготовки оказывается недостаточно для того, чтобы успешно провести урок. Многие школьники открыто демонстрируют нежелание учиться, ненужность части знаний, предусмотренных

в школьной программе, слабое усвоение предлагаемого материала. Это повышает значимость владения учителями методами мотивации школьников к обучению, наличия способностей выстраивания эффективных педагогических коммуникаций, применения адаптированных под конкретные категории школьников педагогических инструментов.

Очень важно, что учителя понимают целесообразность освоения психолого-педагогических знаний, значимость их применения в своей практике для предупреждения конфликтных ситуаций в школьной среде, повышения познавательного интереса обучающихся, совершенствования социально-психологического климата в организации и пр. Вместе с тем проводимые авторами статьи опросы учителей, беседы на лекционных и практических занятиях в рамках курсовой подготовки педагогов выявляют их недостаточную готовность расширять арсенал имеющихся знаний. В качестве причин называются различные: высокая загруженность учителя, сложность научной терминологии, сомнение в практической применимости научных психолого-педагогических знаний и пр. В результате педагоги склонны действовать по освоенным ранее алгоритмам выстраивания педагогического процесса, которые не адаптируются под меняющиеся реалии, психологические особенности современных обучающихся. Либо они организуют свою деятельность интуитивно, полагаясь на сиюминутные настроения, текущие обстоятельства работы. Данные подходы могут быть ошибочны и даже контрпродуктивны. Особенно если речь идет о работе с низкомотивированными и слабоуспевающими школьниками, выявление характера затруднений которых в учебной деятельности строится на глубоких психологических основах. В этой связи возникает острая необходимость повышения мотивации педагогов общеобразовательных организаций к освоению научных психолого-педагогических знаний.

Одним из процессов, который давно зарекомендовал себя как значимый в продвижении определенных идей, инноваций, знаний, ценностей, является популяризация. Освоение педагогами сложных научных психолого-педагогических знаний может стать интересным, простым и действенным процессом, если выстроить его с применением активных мето-



дов обучения. Эмоционально-насыщенный, деятельно-ориентированный, коммуникативно-визуальный характер обучения способствует популяризации применяемых в нем содержательных аспектов, в данном случае психолого-педагогических знаний.

**Цель исследования** – определение и обоснование активных методов, обеспечивающих популяризацию научных психолого-педагогических знаний среди учителей общеобразовательных организаций.

**Обзор литературы.** В научных исследованиях достаточно убедительно раскрывается значимая роль психолого-педагогических знаний для совершенствования профессиональной деятельности педагога. Учеными исследуется целесообразность синтеза психолого-педагогических знаний в практической деятельности учителя [1], акцентируется внимание на профессиональных потребностях учителей в психолого-педагогических знаниях [2], их профессиональном опыте как источнике таких знаний [3]. В публикациях отечественных исследователей подчеркивается значимость владения учителем психологическими знаниями для педагогического познания учащихся [4], использования эффективных стратегий воспитания школьников [5], совершенствования индивидуального стиля работы [6].

Вполне очевидно, что такие знания обеспечивают эффективность профессиональной деятельности педагогов не только в общеобразовательных организациях, но и в учреждениях высшего образования. Психолого-педагогические знания рассматриваются как необходимые в профессиональной подготовке будущих учителей [7], будущих инженеров-педагогов [8], курсантов военных училищ [9]. Тем самым обозначается их универсальность, необходимость для представителей различных профессиональных областей, целесообразность применения для повышения качества педагогического процесса в образовательных организациях. Также ученые видят необходимость развития таких знаний и у других участников образовательных отношений, а именно родителей [10; 11].

Таким образом, выявляется бесспорная значимость развития психолого-педагогических знаний у современных педагогов. Причем в фокусе внимания находятся именно научные зна-

ния, так как сегодня наблюдается обилие разного рода информации. Зачастую психологические знания распространяют недостаточно компетентные специалисты, не имеющие даже базового психологического образования. Применение житейских, неподтвержденных эмпирическими исследованиями психолого-педагогических знаний, может не только не помочь, но и навредить работе педагога. Если речь идет об обучении низкомотивированных и слабоуспевающих школьников, то современному учителю важно грамотно выбрать существующие психологические инструменты и педагогические технологии. Важно опираться на те научные решения, которые получили признание ученых и положительные отзывы практиков. Однако, как ранее было отмечено, такие научные знания не пользуются особой популярностью среди педагогов общеобразовательных организаций.

Популяризация научных знаний рассматривается не только как значимый фактор успешности осуществления педагогической деятельности, но и как необходимое условие развития модернизационных тенденций в образовании. По словам Е. Н. Гудзюк, «не только научный мир, но и педагоги, как носители научных знаний, сами заинтересованы в их сохранении и приумножении» [12, с. 21]. Несомненно, что развитие науки способствует повышению конкурентоспособности государства на мировой арене, совершенствованию применяемых технологий в различных сферах, росту экономики, развитию культуры и образования.

Для популяризации науки используются различные ресурсы. Е. Е. Макарова рассматривает популяризацию науки в интернете, выявляя три жанровые группы: информационную, аналитическую, художественно-публицистическую. Отмечаются различные акции научной популяризации, представленные на сайтах: фестивали, конкурсы, интернет-опросы и пр. Выявляется повышение роли форумов и клубов как форм обмена мнениями между разными пользователями интернета [13]. Данным исследователем называются наиболее популярные научные знания, они связываются с космосом, историей, генетикой, медициной. К сожалению, научные психолого-педагогические знания не представлены в списке наиболее популярной информации среди пользователей сети Интернет. Хотя



интернет-ресурсов, аккумулирующих психологические знания, достаточно. Но научные знания представлены в основном на сайтах вузов, специальных научных сообществ, которые не известны обычным пользователям сети Интернет.

Популяризация научных знаний осуществляется в публичных библиотеках. Для этого создаются клубы любителей различных жанров, проводятся мастер-классы, конкурсы. По словам И. А. Павличенко, успех проводимых в библиотеках мероприятий по развитию научной грамотности населения во многом зависит от партнерских отношений. Среди партнеров называются органы государственной власти, академии наук, литературные союзы, объединения ученых, бизнес-сообщества и музеи [14]. Однако важно понимать, что у многих людей нет явного интереса к посещению библиотек. Благодаря наличию множества открытых интернет-источников, виртуальных выставок и электронных библиотек расширяется практика использования научных знаний, полученных в цифровой среде. Даже сами деятели науки, педагогические работники склонны обращаться именно к цифровым ресурсам для расширения своих знаний.

Еще в советской педагогике поднимался вопрос о пропаганде психолого-педагогических знаний среди учителей [15], стала активно развиваться наука «Педагогическая психология». Появляется множество учебных пособий для действующих и будущих учителей, в которых рассматривается специфика выстраивания образовательного процесса с учетом возрастных особенностей школьников, их мотивационной направленности, влияния сотрудничества на учебную деятельность [16; 17]. Однако эти знания касаются учебной деятельности школьников, не испытывающих серьезных затруднений в усвоении знаний. При этом вопросы повышения уровня знаний учеников, выявления причин их неуспеваемости и создания условий для успешного обучения волнуют педагогов уже более 50 лет. Они отражаются в работах Н. И. Мурачковского, А. Ф. Ануфриева, Л. С. Славиной и пр. [18; 19; 20].

Вместе с тем при наличии серьезного внимания научной общественности к проблеме популяризации научных знаний среди педагогических работников общеобразовательных орга-

низаций, в том числе с точки зрения повышения эффективности их работы со слабоуспевающими и низкомотивированными школьниками, отсутствуют целостные педагогические стратегии осуществления данной деятельности, не определены и не обоснованы пригодные для этого активные методы.

**Методология (материалы и методы).** Достижение поставленной цели обеспечивалось посредством анализа научной литературы, анкетирования педагогов и обобщения результатов эмпирического исследования. В статье определены методы популяризации научных психолого-педагогических знаний среди учителей общеобразовательных организаций. Раскрыты ресурсы метода кинопедагогики в повышении интереса учителей к работе с низкомотивированными и слабоуспевающими школьниками. Представлен потенциал метода сгущения информации в систематизации больших объемов научных данных. Описаны возможности кейс-метода как инструмента освоения педагогами алгоритмов решения педагогических ситуаций в образовательном процессе. Используется метод моделирования в обобщении педагогических инструментов популяризации научных психолого-педагогических знаний среди учителей в условиях повышения квалификации. Продемонстрированы результаты внедрения указанных методов популяризации научных-психолого-педагогических знаний с использованием дополнительной профессиональной программы «Применение метода кинопедагогики для профилактики агрессивного и противоправного поведения детей». Применены методы математической обработки данных, подтверждающие повышение готовности учителей к использованию психолого-педагогических знаний, в том числе в работе с низкомотивированными и слабоуспевающими школьниками.

**Результаты.** Популяризация научных психолого-педагогических знаний среди учителей общеобразовательных организаций авторами статьи осуществляется в условиях повышения квалификации педагогов. Это обеспечивается путем реализации дополнительных профессиональных программ, интегрирующих в себе предметные, психологические и педагогические знания, необходимые для современного педагога. Профессиональные затруднения

в работе учителя вызывает взаимодействие с обучающимися, демонстрирующими различные девиации в поведении. Именно они в своем большинстве имеют трудности в освоении основных образовательных программ, проявляют учебную неспешность и демонстрируют низкую учебную мотивацию. В этой связи была разработана дополнительная профессиональная программа «Применение метода кинопедагогика для профилактики агрессивного и противоправного поведения детей», которая расширяет представления учителей о выстраивании педагогической деятельности с так называемыми «сложными контингентами» обучающихся. Данная программа ориентирована в первую очередь на педагогов из образовательных организаций, в которых обучающиеся демонстрируют низкие образовательных результаты, испытывают влияние неблагоприятных социальных условий. В рамках данной программы были апробированы три метода, которые, на наш взгляд, обладают наибольшим педагогическим потенциалом в решении задачи популяризации научных психолого-педагогических знаний среди учителей общеобразовательных школ: метод кинопедагогика, метод сгущения информации, кейс-метод.

*Первый метод* непосредственно связан с темой программы повышения квалификации и направлен на освоение педагогами возможностей художественных фильмов для повышения учебной мотивации школьников. Применение этого метода имеет несколько эффектов. С одной стороны, учителя видят возможности его использования в работе с низкомотивированными школьниками для усиления их естественного любопытства к усвоению научных знаний об окружающем мире. С другой стороны, данный метод вызывает интерес у самих учителей, поскольку обеспечивает динамичность, эмоциональность, яркость учебного процесса в рамках лекционных и практических занятий. Метод кинопедагогика обладает воздействием на ведущие каналы восприятия информации: зрительный и слуховой. Тем самым обеспечивается максимальное вовлечение слушателей в процесс изучения преподаваемых тем. Кроме того, работа с фильмами представляет собой не только их просмотр, но и анализ, коллективное обсуждение, рефлексии применяемых педагогических стратегий работы с неуспеваю-

щими школьниками. Это способствует лучшему усвоению рассматриваемых вопросов с педагогами по темам преодоления учебной неспешности и корректировки поведения обучающихся.

На материалах кинофильмов со слушателями обсуждаются причины учебных затруднений школьников: психофизиологические, социальные, педагогические. Исходя из данных причин, учителя определяют дальнейшие стратегии работы с учениками: использование различных адаптированных приемов объяснения информации, повышения практической составляющей обучения, объяснение на примерах, обучение в игровой форме, использование динамических пауз и пр. Сами фильмы содержат в себе различные педагогические приемы, нетривиальные педагогические решения, которые привлекают внимание учеников, меняют их отношение к учебной деятельности. В качестве примеров приведем несколько художественных и мультипликационных фильмов, которые применяются на занятиях: «Любимое уравнение профессора» [Япония, 2006, режиссер Т. Коидзуми], «Классная школа» [Россия, 2013, режиссеры – Я. Плоткин, Е. Корабельник, Д. Карасева], «В стране невыученных уроков» [СССР, 1969, режиссер Ю. Прытков], «Остров ошибок» [СССР, 1955, режиссер В. Брумберг, З. Брумберг] и др. Можно однозначно утверждать, что метод кинопедагогика обладает множеством возможностей. Его основные характеристики (динамичность, эмоциональность и яркость) положительно влияют на восприятие и усвоение психолого-педагогических знаний (рис. 1).

Преимущества метода кинопедагогика заключаются в следующем. Он: а) обладает положительным воздействием на эмоциональную и когнитивную сферы личности; б) способствует повышению учебной мотивации и формированию социально ориентированного мировоззрения личности; в) не требует сложного технического оснащения и легко воспроизводим.

*Второй метод* популяризации научных психолого-педагогических знаний, который нашел активное применение в развитии представлений учителей о работе со слабоуспевающими школьниками, – метод сгущения информации. Данный метод способствует интенсификации образовательного процесса, позволяя

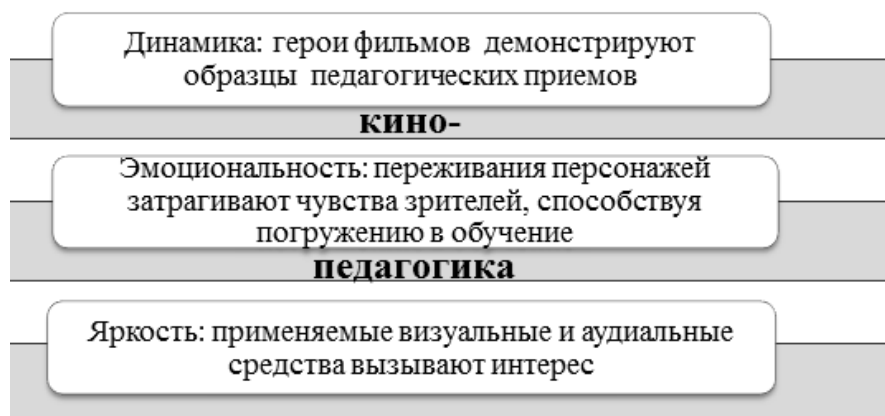


Рис. 1. Общая характеристики метода кинопедагогики



Рис. 2. Особенности метода сгущения информации

за наименьшее количество времени дать наибольшее количество информации. Согласно данному методу, происходит сжатие информации, ее структурирование, визуализация и кодирование [21]. Для того чтобы систематизировать рассматриваемые с педагогами знания, используются различные таблицы, схемы, рисунки, графики, пиктограммы. Предлагаемые слушателям презентации содержат не столько линейный текст, сколько нелинейные материалы. Внимание слушателей привлекается за счет цвета, шрифтов, графического дизайна материалов. В процессе обсуждения учителя получают понимание того, каким образом эти средства позволяют интенсифицировать образовательный процесс в работе со слабоуспевающими школьниками. Например, применение мнемических таблиц способствует наилучшему запоминанию стихотворений и других текстов слабоуспевающими школьниками. Использование

картинок в образовательном процессе с небольшим текстовым сопровождением (инфографики, скрайбинга, облака слов и пр.) вызывает интерес у учащихся, способствует лучшему пониманию материала. Так, сегодня все чаще в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, применяются социальные истории (графически оформленные мини-плакаты), объясняющие правила поведения в общественных местах: на улице, в школе, больнице, в транспорте. Таким образом, применение метода сгущения учебной информации также дает несколько эффектов как для повышения мотивации педагогов к расширению психолого-педагогических знаний, так и для интенсификации образовательного процесса (рис. 2).

Данный метод обладает такими параметрами, как наглядность, систематизация, упрощение информации и усвоение знаний. Благодаря

систематизации разрозненной информации в единые графические образы, упрощения сложных вопросов становится возможным его применение для популяризации психолого-педагогических знаний. Учителя, использующие в своей работе такой метод, имеют возможность просто, понятно, наглядно преподнести школьникам изучаемые темы и помочь им упорядочить большие объемы данных. Особенно это важно для слабоуспевающих учащихся, которые испытывают сложности в переработке информации, нуждаются в визуальных опорах.

В качестве третьего метода, который обеспечивает популяризацию научных психолого-педагогических знаний среди учителей, выступает кейс-метод. Он представляет собой решение педагогических ситуаций, которые возникают в работе учителей, особенно при выстраивании взаимодействия с низкомотивированными и слабоуспевающими школьниками. Данный метод применяется на практических занятиях и показывает важность понимания психологических механизмов поведения учеников, специфики их отношения к учебному процессу в силу имеющихся внутренних противоречий, вызванных определенными жизненными обстоятельствами. Решая педагогические ситуации, учителя, как правило, опираются на имеющийся собственный педагогический опыт, делятся эффективными приемами. Наряду с этим они обновляют устаревшие педагогические подходы, которые могут носить авторитарный и конфликтогенный характер, способствовать развитию агрессивного и даже противоправного поведения школьников.

Большинство учителей предлагают для рассмотрения педагогические ситуации, возника-

ющие в их профессиональной деятельности, получают ценный опыт коллективного педагогического творчества. Педагогические ситуации могут быть связаны не только с нарушением дисциплины на уроке учащихся, но и с трудностями освоения определенных тем, сложностями коммуникации со сверстниками или взрослыми, проблемами профессионального самоопределения и пр. Также такие ситуации могут представлять и конфликты с родителями обучающихся, коллегами, администрацией. Сталкиваясь со сложной проблемной ситуацией, учителя в данном случае обращаются к психолого-педагогическим знаниям. Преимущества этого метода заключаются в том, что он отличается практикой направленностью, проблемностью и инициацией педагогов к сотрудничеству (рис. 3).

Для успешного решения педагогических ситуаций преподаватель может порекомендовать учителям соответствующую литературу, в которой более детально рассмотрены определенные вопросы. Это актуализует потребность учителей в расширении своих знаний и обращении к научным источникам.

Итак, в качестве активных методов популяризации научных психолого-педагогических знаний среди учителей общеобразовательных организаций использовались три метода. Это методы кинопедагогики, сгущения информации и кейс-метод. Данные методы служат действенными педагогическими инструментами в повышении квалификации учителей и освоении ими психологических основ организации образовательного процесса, в том числе в части работы со сложными контингентами обучающихся, демонстрирующими слабую мотивацию и низкую успеваемость (рис. 4).

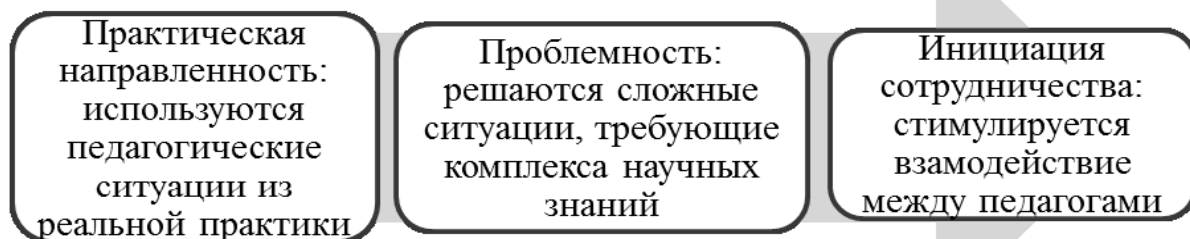


Рис. 3. Преимущества кейс-метода

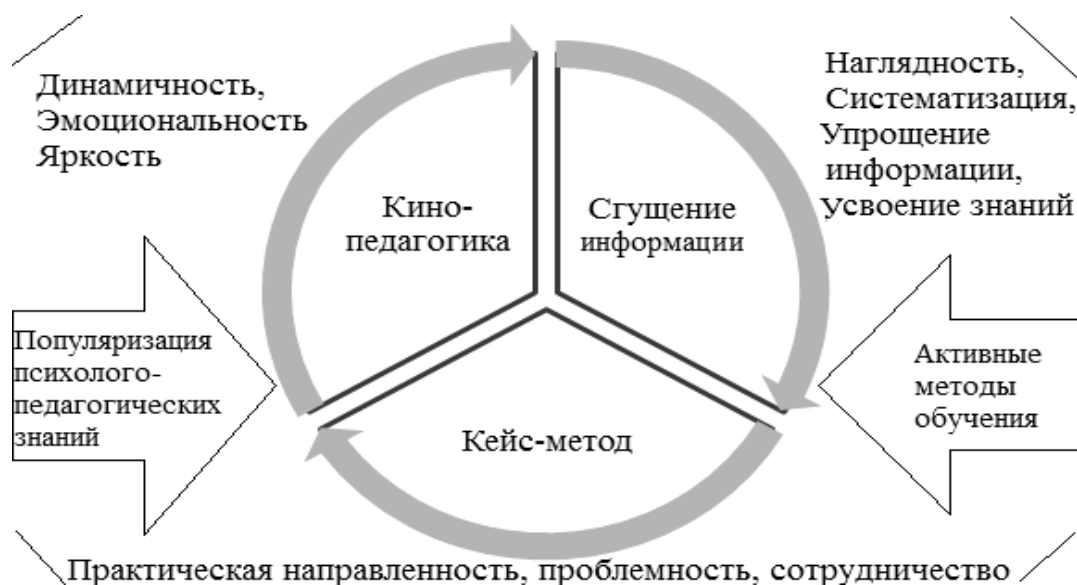


Рис. 4. Педагогические инструменты популяризации научных психолого-педагогических знаний

Таблица 1

**Критерии и показатели готовности учителей общеобразовательных организаций к применению психолого-педагогических знаний**

№ п/п	Критерии оценки	Показатели
1.	Аффилиативный	<ul style="list-style-type: none"> <li>– положительное отношение к психолого-педагогическим знаниям, стремление к их обновлению;</li> <li>– обращение к научным источникам, надежным информационным ресурсам, демонстрирующим действенные психологические приемы и педагогические средства работы с учащимися;</li> <li>– стремление к сотрудничеству с коллегами для обогащения методов работы;</li> <li>– исследование современных подходов к совершенствованию образовательного процесса и повышению качества обучения низкомотивированных и слабоуспевающих школьников</li> </ul>
2.	Деятельностный	<ul style="list-style-type: none"> <li>– способность предупредить или грамотно разрешить конфликтные ситуации с различными участниками образовательных взаимоотношений;</li> <li>– умение найти эффективные приемы для повышения учебной мотивации учащихся;</li> <li>– способность применять адекватные педагогические технологии в образовательном процессе;</li> <li>– умение адаптировать учебный материал для слабоуспевающих школьников</li> </ul>
3.	Ампликативный	<ul style="list-style-type: none"> <li>– способность обобщать свой педагогический опыт и распространять его среди коллег;</li> <li>– наличие публикаций в открытых источниках по проблемам повышения качества образования;</li> <li>– размещение своих авторских разработок в открытых источниках (сетевых педагогических сообществах, сайтах образовательных организаций, других ресурсах);</li> <li>– распространение научных психолого-педагогических знаний среди обучающихся и их родителей</li> </ul>



**Динамика готовности учителей  
к применению психолого-педагогических знаний**

Уровни	Аффилиативный		Деятельностный		Ампликативный	
	до, в %	после, в %	до, в %	после, в %	до, в %	после, в %
Высокий	32,79	39,34	16,39	32,79	13,11	26,23
Средний	49,18	50,82	47,54	50,82	37,71	44,26
Низкий	18,03	9,84	36,07	16,39	49,18	29,51

Эти методы объединяются в единую педагогическую систему, которая может применяться в процессе повышения квалификации учителей общеобразовательных организаций в рамках реализации дополнительных профессиональных программ. Кроме того, она может найти применение во внутриорганизационном обучении педагогов и в других образовательных мероприятиях, направленных на содействие профессиональному росту педагогов и повышению качества образования.

Для оценки эффективности предложенных инструментов и их направленности на развитие готовности педагогов использовать психолого-педагогические знания в работе с учащимися (в том числе с низкомотивированными и слабоуспевающими школьниками) была разработана анкета, которая включала в себя несколько блоков вопросов.

Первый блок был посвящен исследованию отношения учителей к психолого-педагогическим знаниям. Второй блок вопросов предполагал изучение характер применения таких знаний в практике работы учителя. Третий блок вопросов способствовал выявлению готовности учителей к распространению таких знаний среди коллег, определению их мотивации к обмену психолого-педагогическими знаниями для повышения качества образовательных результатов учащихся. Анкета конструировалась в соответствии с критериями готовности педагогов к применению психолого-педагогических знаний, которые включали в себя соответствующие показатели (см. табл. 1).

Таким образом, можно отметить положительную динамику готовности учителей общеобразовательных организаций к применению психолого-педагогических знаний. Увеличилось количество педагогов с высоким уровнем готовности по каждому компоненту: по аффи-

лиативному – на 6,55%, по деятельностному – на 16,4%, по ампликативному – на 13,12%. Также отмечается снижение числа учителей с низким уровнем такой готовности – в среднем в 2 раза. Количество учителей со средним уровнем готовности показало небольшую динамику. Эти данные указывают на эффективность педагогических мер по популяризации научных психолого-педагогических знаний среди учителей общеобразовательных организаций.

**Обсуждение.** Представленные педагогические инструменты могут найти применение в повышении квалификации педагогов общеобразовательных организаций. Они способствуют популяризации научных психолого-педагогических знаний, применение которых позволит повысить качество образования школьников. Опора педагогической практики на психологические знания и их компетентное применение в работе с низкомотивированными и слабоуспевающими учащимися позволит перестроить образовательный процесс на решение сложных вопросов педагогической работы. Представленные активные методы популяризации научно-психологических знаний просты в применении, не требуют сложного технического оснащения и значительных временных затрат.

Данные методы обладают свойствами динамичности, наглядности, эмоциональности, яркости, практической направленности, коммуникабельности. Они могут найти дальнейшее отражение и в деятельности учителя по работе со школьниками, испытывающими сложность в обучении, проявляющими низкую учебную мотивацию и демонстрирующими девиации в поведении. Эти методы широко представлены в открытых источниках и могут использоваться без их существенной трансформации.

**Заключение.** Проблема повышения качества образования требует профессионального роста учителей, освоения ими психолого-педагогических знаний. Это ориентирует учреждения повышения квалификации на разработку и применение педагогических инструментов популяризации психолого-педагогических знаний. Применение научных знаний из области психологии и педагогики в работе учителя способствует повышению качества образовательного процесса, его адаптации для учащихся, имеющих низкую учебную мотивацию и демонстрирующих учебную неуспешность. Обзор научных исследований показал, что проблема распространения психолого-педагогических знаний среди субъектов образовательных отношений не теряет своей актуальности более полувека. Однако интерес ученых был направлен на содержательные аспекты расширения знаний педагогов, внимание не удавалось организационному их сопровождению. Популяризация науки также была в центре внимания исследователей, она важна для формирования к ней интереса у населения. Для этого сегодня применяются различные ресурсы: библиотеки, вузы, интернет-сервисы.

Вместе с тем отсутствует описание педагогических инструментов, обеспечивающих популяризацию научных психолого-педагогических знаний среди учителей общеобразовательных организаций, не представлена характеристика наиболее целесообразных для этого методов. Поэтому актуальна проблема поиска, описания и применения таких инструментов в повышении квалификации работников образования.

В статье представлены активные методы популяризации психолого-педагогических знаний среди учителей, которые нашли применение в учреждении дополнительного профессионального образования педагогических работников. Продемонстрированы особенности и сильные стороны каждого метода (метод кинопедагогики, метод сгущения информации, кейс-метод), которые образуют педагогические инструменты популяризации науки. Показаны возможности применения таких методов в расширении представлений учителей о работе с низкомотивированными и слабоуспевающими школьниками, обога-

щении их знаний о способах повышения учебной мотивации обучающихся, выстраивании образования с учетом учебных затруднений школьников. Данные методы нашли применение при реализации программы повышения квалификации учителей, работающих с низкомотивированными и слабоуспевающими школьниками. Описаны результаты применения педагогических инструментов популяризации психолого-педагогических знаний. На основе анкетирования учителей определялась их готовность к применению таких знаний, которая повысилась в результате обучения. Положительная динамика готовности учителей по аффилиативному, деятельностному и амплификативному критериям показывает результативность предложенных решений. Это служит основанием для более широкого применения описанных решений в практике повышения квалификации учителей и их внутриорганизационного обучения.

#### **Библиографический список:**

1. Файнфельд, И. А. Личностно ориентированная и трансперсональная педагогика / И. А. Файнфельд, В. Н. Никитенко. – Текст : непосредственный // *European Social Science Journal* (Европейский журнал социальных наук). – 2014. – Т. 1, № 9. – С. 28–32.
2. Профессиональные потребности учителя в психолого-педагогических знаниях : сб. науч. тр. / АПН СССР, НИИ общ. образования взрослых; [редкол.: Г. С. Сухобская (отв. ред.) и др.]. – Москва : АПН СССР, 1989. – 86 с. – Текст : непосредственный.
3. Педагогический опыт как источник психолого-педагогических знаний о коллективе и личности школьника : сб. науч. тр. / АПН СССР, НИИ общ. пробл. воспитания ; [редкол.: В. И. Максакова (отв. ред.) и др.]. – Москва : АПН СССР, 1986. – 144 с. – Текст : непосредственный.
4. Бордовская, Н. В. Педагогика : учебное пособие / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 304 с. – Текст : непосредственный.
5. Севрюкова, А. А. Отражение аспектов стратегии развития воспитания школьников в содержании курсовой подготовки педагогических работников / А. А. Севрюкова. – Текст :



непосредственный // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 5-1. – С. 199–202.

6. Маркова, А. К. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя / А. К. Маркова, А. Я. Никонова. – Текст : непосредственный // *Вопросы психологии*. – 1987. – Т. 5. – С. 40–48.

7. 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.

8. Измайлова, Ю. М. Педагогическая технология обеспечения взаимосвязи теоретического и практического знания при изучении дисциплин психолого-педагогического блока / Ю. М. Измайлова. – Текст : непосредственный // *Межвуз. сб. науч. статей*. – Саратов : СВВ ВВ МВД России, 2005. – С. 47–50.

9. Арсланбеков, М. М. Совершенствование психолого-педагогической подготовки курсантов военных вузов / М. М. Арсланбеков. – Текст : непосредственный // *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. – 2007. – Т. 17, № 43-2. – С. 23–26.

10. Холодкова, О. Г. Особенности психологической компетентности родителей подростков / О. Г. Холодкова, Е. А. Кабанченко. – Текст : непосредственный // *Мир науки, культуры, образования*. – 2018. – № 4 (71). – С. 358–362.

11. Меркуль, И. А. Представления студентов о родителстве науки / И. А. Меркуль. – Текст : непосредственный // *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Психологические науки. – 2011. – № 2. – С. 106–111.

12. Гудзюк, Е. Н. Популяризация научных знаний как необходимое условие развития модернизационных тенденций в образовании / Е. Н. Гудзюк. – Текст : непосредственный // *Инноватика и экспертиза : научные труды*. – 2011. – № 1 (6). – С. 14–21.

13. Макарова, Е. Е. Популяризация науки в интернете: содержание, формы, тенденции развития / Е. Е. Макарова. – Текст : непосредственный // *Вестник Московского университета*. Серия 10: Журналистика. – 2013. – № 2. – С. 98–104.

14. Павличенко, И. А. Популяризация научного знания в публичных библиотеках зарубежных стран / И. А. Павличенко. – Текст : непосредственный // *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств*. – 2018. – № 42. – С. 60–65.

15. Талызина, Н. Ф. Пропаганда психолого-педагогических знаний / Н. Ф. Талызина. – Москва : Общество «Знание» РСФСР, 1986. – 47 с. – Текст : непосредственный.

16. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология / Н. Ф. Талызина. – Москва : Академия, 1998. – 288 с. – Текст : непосредственный.

17. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – 3-е изд., пересмотр. – Москва : Изд-во Московского психолого-социального ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2010. – 447 с. – Текст : непосредственный.

18. Мурачковский, Н. И. Как предупредить неуспеваемость у школьников / Н. И. Мурачковский. – Минск, 2003. – 164 с. – Текст : непосредственный.

19. Ануфриев, А. Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей / А. Ф. Ануфриев, С. Н. Костромина. – Текст : непосредственный // *Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения*. – Москва : Ось-89. – 1997. – 224 с.

20. Славина, Л. С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам / Л. С. Славина. – Москва : Академия, 2008. – 367 с. – Текст : непосредственный.

21. Грушевский, С. П. Сгущение учебной информации в профессиональном образовании : монография / С. П. Грушевский, А. А. Остапенко. – Краснодар : Кубан. гос. ун-т, 2012. – 188 с. – Текст : непосредственный.

#### References:

1. Feinfeld, I. A., Nikitenko, V. N. *Personally oriented and transpersonal pedagogy* [Lichnostno orientirovannaya i transpersonal'naya pedagogika], *European Social Science Journal*, 2014, Vol. 1, No. 9, pp. 28–32.

2. *The Professional Needs of Teachers for Psychological and Pedagogical Knowledge: Proceedings of Scientific Works* [Professional'nye po-

trebnosti uchitelya v psihologo-pedagogicheskikh znaniyah], Moscow, 1989. 86 p.

3. *Pedagogical Experience as a Source of Psychological and Pedagogical Knowledge about the Collective and the Person of the Schoolchild*: Proceedings of Scientific Works [Pedagogicheskij opyt kak istochnik psihologo-pedagogicheskikh znaniy o kollektive i lichnosti shkol'nika], Moscow, 1986. 144 p.

4. Bordovskaya, N. V., Rean, A. A. *Pedagogy: Textbook* [Pedagogika: Uchebnoe posobie], Saint Petersburg: Peter, 2006. 304 p.

5. Sevryukova, A. A. *Reflection of aspects of the development strategy of the upbringing of schoolchildren in the content of the course training of teachers* [Otrazhenie aspektov strategii razvitiya vospitaniya shkol'nikov v sodержanii kursovoj podgotovki pedagogicheskikh rabotnikov], Fundamental Research, 2014, No. 5-1, pp. 199–202.

6. Markova, A. K., Nikonova, A. Y. *Psychological features of individual style of activity of the teacher* [Psihologicheskie osobennosti individual'nogo stilya deyatel'nosti uchitelya], Problems of Psychology, 1987, Vol. 5, pp. 40–48.

7. Kachalova, L. P. *Method of holographic approach and the process of integration of psychopedagogical knowledge of the future teacher* [Metod golograficheskogo podhoda i process integracii psihologo-pedagogicheskikh znaniy budushchego uchitelya], Education Integration, 1999, No. 4, pp. 27–30.

8. Izmailova, Y. M. Pedagogical technology of ensuring the relationship of theoretical and practical knowledge in the study of disciplines of psychological and pedagogical block [Pedagogicheskaya tekhnologiya obespecheniya vzaimosvyazi teoreticheskogo i prakticheskogo znaniya pri izuchenii disciplin psihologo-pedagogicheskogo bloka], Interuniversity proceedings of scientific articles, Saratov, 2005, pp. 47–50.

9. Arslanbekov, M. M. *Perfection of psychopedagogical training of military cadets of higher educational institutions* [Sovershenstvovanie psihologo-pedagogicheskoy podgotovki kursantov voennykh vuzov], Proceedings of the Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, 2007, Vol. 17, No. 43-2, pp. 23–26.

10. Kholodkova, O. G., Kabanchenko, E. A. *Features of psychological competence of parents of teenagers* [Osobennosti psihologicheskoy kom-

petentnosti roditel'ey podrostkov], World of Science, Culture, Education, 2018, No. 4 (71), pp. 358–362.

11. Merkul, I. A. *Students' perceptions of parenthood science* [Predstavleniya studentov o roditel'stve nauki], Bulletin of the Moscow State Regional University. Series Psychological Sciences, 2011, No. 2, pp. 106–111.

12. Gudziuk, E. N. *Popularization of scientific knowledge as a necessary condition for the development of modernization trends in education* [Populyarizatsiya nauchnykh znaniy kak neobhodimoe uslovie razvitiya modernizacionnykh tendenciy v obrazovanii], Innovation and expertise: scientific papers, 2011, No. 1 (6), pp. 14–21.

13. Makarova, E. E. *Popularization of science on the Internet: content, forms, development trends* [Populyarizatsiya nauki v Internetе: sodержanie, formy, tendencii razvitiya], Bulletin of Moscow University. Series 10. Journalism, 2013, No. 2, pp. 98–104.

14. Pavlichenko, I. A. *Popularization of scientific knowledge in public libraries of foreign countries* [Populyarizatsiya nauchnogo znaniya v publichnykh bibliotekah zarubezhnykh stran], Bulletin of the Kemerovo State University of Culture and Arts, 2018, No. 42, pp. 60–65.

15. Talyzina, N. F. *Propaganda of psychological and pedagogical knowledge* [Propaganda psihologo-pedagogicheskikh znaniy], 1986. 47 p.

16. Talyzina, N. F. *Pedagogical psychology* [Pedagogicheskaya psihologiya], Moscow: Academia Publishing Center, 1998. 288 p.

17. Zimnya, I. A. *Pedagogical psychology* [Pedagogicheskaya psihologiya], Moscow: Publishing house of the Moscow Psychological-Social Institute; Voronezh: MODEK, 2010. 447 p.

18. Murachkovsky, N. I. *How to prevent underachievement in schoolchildren* [Kak predupredit' neuspevaemost' u shkol'nikov], Minsk, 2003. 164 p.

19. Anufriev, A. F., Kostromina, S. N. *How to overcome difficulties in teaching children* [Kak preodolet' trudnosti v obuchenii detej], Psychodiagnostic tables. Psychodiagnostic methods. Correctional exercises, Moscow, 1997. 224 p.

20. Slavina, L. S. *Individual approach to failing and undisciplined students* [Individual'nyj podhod k neuspevayushchim i nedisciplinirovannym uchениkam], Moscow: Academy, 2008. 367 p.

21. Grushevskii, S. P., Ostapenko, A. A. *Densification of educational information in professional education: Monograph* [Sgushchenie uchebnoj informacii v professional'nom obrazovanii: Monografiya], Krasnodar: Kuban State University, 2012. 188 p.

**Образец для цитирования статьи:**

Ильясов, Д. Ф. Активные методы популяризации научных психолого-педагогических знаний среди учителей общеобразовательных организаций / Д. Ф. Ильясов, Е. А. Селиванова. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2022. – № 2 (51). – С. 5–18.

**Example for article citation:**

Ilyasov, D. F., Selivanova, E. A. Active methods of popularizing scientific psychological and pedagogical knowledge among teachers of general educational organizations [Aktivny`e metody` populyarizacii nauchny`x psixologo-pedagogicheskix znaniy sredi uchitelej obshheobrazovatel`ny`x organizacij], Scientific support of a system of advanced training, 2022, No. 2 (51), pp. 5–18.

УДК 37.072

## **Исследование практики научного (научно-методического) взаимодействия педагогических вузов и институтов развития образования**

**А. В. Готного**

<https://orcid.org/0000-0003-0047-9966>  
gotnoga@list.ru

**С. В. Яремчук**

<https://orcid.org/0000-0003-1036-6826>  
svj@rambler.ru

**А. В. Бакина**

<https://orcid.org/0000-0002-6772-3743>  
bakina\_anna@mail.ru

**С. М. Ситяева**

<https://orcid.org/0000-0001-9412-5215>  
snejana-reg27@yandex.ru

**Л. С. Голубничая**

<https://orcid.org/0000-0001-8630-9751>  
ljubanja2003@yandex.ru

**О. А. Булавенко**

<https://orcid.org/0000-0002-0128-2287>  
o-bul@yandex.ru

## **Problems of scientific interactions between pedagogical universities and educational development institutions**

**A. V. Gotnoga**

**S. V. Yaremchuk**

**A. V. Bakina**

**S. M. Sityaeva**

**L. S. Golubnichaya**

**O. A. Bulavenko**

### **Аннотация**

**Проблема исследования и обоснование ее актуальности.** Актуальность исследования обусловлена целевым ориентиром национального проекта «Образование» – входжением Российской Федерации в десятку ведущих стран мира по качеству общего образования. Для этого требуется объединить силы всех

субъектов системы образования, вывести на качественно новый уровень научного (научно-методического) взаимодействия педагогические вузы и институты развития образования, без чьей научной (научно-методической) поддержки модернизация школьного образования невозможна. Анализ научного (научно-методического) взаимодействия педагогиче-

ских вузов и институтов развития образования позволяет выявить проблемы, знание которых необходимо для разработки эффективной национальной кластерной модели такого взаимодействия.

**Цель исследования.** Выявить проблемы научного и научно-методического взаимодействия педагогических вузов и ИРО.

**Методология (материалы и методы).** Исследование включает в себя анализ научной литературы и нормативно-правовой базы, анкетный опрос представителей педагогических вузов и институтов образования с помощью Google Форм, статистическую обработку и контент-анализ ответов по четырем ключевым параметрам: 1) общая цель; 2) правовая основа; 3) формы совместной деятельности; 4) механизмы управления взаимодействием.

**Результаты.** Исследование позволило выявить следующие проблемы: общая цель четко не определена; педагогические вузы сфокусированы на реализации фундаментальных научных исследованиях, а ИРО – прикладных; правовая основа совместной деятельности нуждается в доработке; наличие оформленных договорных отношений не является основой научного взаимодействия; формы совместной деятельности слабо институционализированы и чаще всего сводятся к личным контактам; совместные публичные мероприятия, имеющие научный статус, носят декларативный характер; активность в аспекте научно-методического взаимодействия не очень высока.

#### Abstract

**The research problem and the rationale for its relevance.** The relevance of the study is due to the target of the national project "Education" – the entry of the Russian Federation into the top ten leading countries in the world in terms of the quality of general education. This requires uniting the forces of all subjects of the education system, bringing pedagogical universities and educational development institutions to a qualitatively new level of scientific (scientific and methodological) interaction, without whose scientific (scientific and methodological) support the modernization of school education is impossible. An analysis of the scientific (scientific and methodological) interaction of pedagogical universities and educational development institutions makes it possible to identify existing patterns and problems, the knowledge

of which is necessary for the development of an effective national cluster model of such interaction.

**The goal of the research** is to identify the problems of scientific and methodological interaction between pedagogical universities and educational development institutions.

**Methodology.** Methodology and research methods include analysis of scientific literature and regulatory framework, questionnaire survey of representatives of pedagogical universities and educational institutions using Google Forms, statistical processing and content analysis of responses by four key parameters: 1) overall goal; 2) the legal basis; 3) forms of joint activity; 4) mechanisms of interaction management.

**Results.** The study has revealed the following problems: the common goal is not clearly defined; pedagogical universities are focused on the implementation of fundamental scientific researches, and in their turn educational development institutes are focused on applied researches; the legal basis of joint activities requires improvement; the existence of formal contractual relations is not the basis of scientific interaction; forms of joint activities are poorly institutionalized and most often reduced to personal contacts; collaborative public events with scientific status have only declarative nature; activity in terms of scientific and methodological interaction is not very high.

**Ключевые слова:** непрерывное профессиональное образование, кластер, сетевое взаимодействие, общая цель, правовая основа, формы совместной деятельности, механизмы управления взаимодействием.

**Keywords:** continuing professional education, cluster, network interaction, common goal, legal basis, forms of joint activity, interaction management mechanisms.

**Введение.** Успешная реализация национального проекта «Образование», одним из целевых показателей которого является вхождение Российской Федерации в десятку ведущих стран мира по качеству общего образования, возможна только в случае объединения усилий и полной концентрации на решении этой задачи всех участников образовательного процесса. Переход педагогических вузов в подведомственность Министерства просвещения Российской Федерации не только снимает межведомственные барьеры между школами и педа-



гогическими вузами, но и максимально ориентирует образовательную и научную деятельность последних на нужды школ, в том числе и в области научно-методического сопровождения учителей. Таким образом, возникают институциональные предпосылки для более эффективного научного (научно-методического) взаимодействия между педагогическими вузами и региональными институтами развития образования (далее – ИРО), осуществляющими обучение учителей по программам дополнительного образования и профессионального обучения.

Научная интеграция профессионального, дополнительного образования и профессионального обучения в целях повышения качества общего образования предполагает определение существующего уровня научного (научно-методического) взаимодействия педагогических вузов и ИРО, выявление проблемных зон и разработку перспективных форм (механизмов) сетевого (кластерного) взаимодействия с учетом региональных особенностей и различий. Решение этих задач сопряжено с основными принципами национальной системы профессионального роста педагогических работников, утвержденными Распоряжением Правительства Российской Федерации от 31 декабря 2019 г. № 3273-р, включая обеспечение доступности качественного образования в общеобразовательных организациях субъектов Российской Федерации и непрерывного профессионального развития педагогов. Вместе с тем экспликация региональных особенностей научного (научно-методического) взаимодействия педагогических вузов и ИРО позволяет поставить вопрос о необходимости разработки национальной кластерной модели научного (научно-методического) взаимодействия педагогических вузов и ИРО, способствующей укреплению единого национального образовательного пространства посредством выравнивания научно-образовательных потенциалов регионов и трансфера передового опыта.

Партнерское взаимодействие ИРО и педагогических вузов в научной сфере открывает новые возможности, поскольку участники могут вносить взаимодополняющий вклад в систему повышения квалификации педагогических кадров. Взаимодействие в научной сфере обеспечивает пересечение повседневной практики в образовании и академических исследований,

что способствует интеграции различных точек зрения и подходов к решаемым проблемам. Итогом такого взаимодействия может стать открытие и внедрение инновационных практик в содержание программ повышения квалификации педагогов. Вместе с тем данная практика не имеет широкого использования, так как существуют препятствия для ее реализации.

Цель статьи – выявить проблемы научного и научно-методического взаимодействия педагогических вузов и ИРО для учета их при дальнейшей разработке национальной кластерной модели научного (научно-методического) взаимодействия педагогических вузов и ИРО.

**Обзор литературы.** Ведущим трендом современной реальности является интеграция организаций для решения актуальных проблем. Как зарубежные, так и отечественные исследователи рассматривают кластер как перспективный способ взаимодействия образовательных организаций.

A. Eberline, E. Jones [1], K. Makhmudov [2], U. Khodjamkulov [3] и др. кластерное взаимодействие считают эффективной формой партнерства для образовательных организаций, способствующее их развитию. K. Trebil-Smith и E. Shields [4], обобщая препятствия перехода на высокий уровень партнерских отношений, в качестве основных проблем выделяют следующие: автономное действие партнеров друг от друга, непонимание ожиданий партнера и собственных обязанностей. G. Guerrero, R. Fernández Ugalde [5], K. Swabey, T. Muir, D. Thomas и др. [6] отмечают, что партнерство образовательных организаций в сфере научной деятельности будет успешно при следующих условиях: равноправие партнеров (успешное партнерство исключает иерархический подход, при котором доминирующую роль играет педагогический университет, а практические знания обесцениваются); создание «третьего пространства», которое отделено от культуры любого учреждения; согласованность действий и разработка единой стратегии взаимодействия; финансирование данного взаимодействия, поскольку оно сопряжено с затратами времени и энергии, необходимыми для поддержания жизнеспособности партнерства.

Отечественные исследования по проблеме сетевого взаимодействия образовательных организаций начали активно осуществляться после принятия Федерального закона «Об образо-

вании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ.

Высокая значимость образовательно-производственных кластеров в обучении отмечается в работах Т. А. Дядичкиной, В. А. Саблукова, В. Э. Штейнберг, Р. С. Сафин с соавторами и др. В работах Н. В. Рябовой [7], И. И. Тубера [8], Т. Г. Калугина [9], А. В. Кирьякова с соавторами [10] сетевое взаимодействие образовательных организаций описывается как необходимое условие и механизм подготовки педагогических кадров. Л. В. Овсиенко с соавторами [11], Р. Р. Гарифуллина [12], Д.-А. А. Кайбияйнен [13], А. А. Листвина [14] рассматривают научно-образовательный кластер как наиболее эффективную структуру для реализации сетевого взаимодействия между вузом, предприятиями, образовательными организациями СПО и школами. По мнению О. М. Ананьевой, региональный педагогический кластер («региональный кластер профессионального обучающего потенциала») является фактором повышения качества национального образования [15].

Обзор научной литературы, посвященной сетевому взаимодействию в научно-образовательной сфере, включая его кластерную разновидность, позволяет сделать вывод, что такая практика стала неотъемлемой частью российской и зарубежной действительности. Сетевые формы взаимодействия благодаря своей институциональной гибкости дают возможность образовательным учреждениям более рационально использовать их конкурентные преимущества путем снижения транзакционных издержек [16], перераспределения (по мере необходимости) решаемых задач и мобилизации ресурсов нескольких организаций для достижения взаимовыгодных целей. Исследователями признается центральная роль вузов в образовательных (научно-образовательных) кластерах, обусловленная, в том числе, научным потенциалом высшей школы. В то же время отмечается в ряде случаев слабая заинтересованность вузов в решении собственно региональных проблем.

Однако ни в одной из публикаций не рассматриваются проблемы научного и научно-методического взаимодействия педагогических вузов и ИРО. Данное исследование, таким образом, является первой попыткой частично восполнить существующий пробел в этой области знания.

### Методология (материалы и методы).

В исследовании приняли участие институты развития образования (ИРО) и педагогические вузы, находящиеся в подчинении Министерства просвещения РФ. Из 100 институтов развития образования Российской Федерации для участия в исследовании откликнулось 35 образовательных учреждений (35%), из 33 педагогических вузов – 20 учреждений (60,6%). На рисунке 1 отражена география участников исследования: только в восьми регионах участниками стали и региональный ИРО, и педагогический вуз, чаще в исследовании участвовало только одно из образовательных учреждений региона. К участию в исследовании приглашались лица, ответственные за научное взаимодействие образовательных учреждений.

Для изучения проблем взаимодействия педагогических вузов и ИРО в научной и научно-методической сферах были разработаны анкеты<sup>1</sup>, отражающие ключевые компоненты кластерного взаимодействия: общие цели; правовую основу совместной деятельности; формы совместной деятельности; механизмы управления взаимодействием.

*Общие цели взаимодействия* отражали вопросы анкеты «Укажите темы научных исследований, в рамках которых проходит взаимодействие вашего ИРО и педагогических вузов (вашего вуза и ИРО)» и «Укажите наиболее актуальные темы для научного взаимодействия ИРО с педагогическими вузами». Первый вопрос выявляет реально существующую цель взаимодействия, а второй – актуальную (значимую).

*Правовая основа* совместной деятельности оценивалась вопросами, касающимися наличия договора о сетевом взаимодействии и запланированных совместных научных мероприятий. Кроме этого, проводился анализ региональных и локальных нормативных документов, размещенных на сайтах образовательных организаций (выборочно), а также федеральной нормативно-правовой базы.

*Формы совместной деятельности* обнаруживались с помощью вопросов, предлагающих

<sup>1</sup> <https://docs.google.com/forms/d/1WIWVxztxASp1WwLAs92DeFRpORarFVAWBrGz-Bm435A/edit?usp=sharing>; [https://docs.google.com/forms/d/1jPNEIXC1BFXH77VI\\_Y7yuH-RZ3M2HYs7iXA-chwgTbc/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/forms/d/1jPNEIXC1BFXH77VI_Y7yuH-RZ3M2HYs7iXA-chwgTbc/edit?usp=sharing).



респондентам выбрать из списков соответственно формы научного и научно-методического взаимодействия педагогических вузов и ИРО, использующиеся образовательными организациями, а также отметить формы, которые участники исследования считают наиболее эффективными. В списки были включены формы, наиболее часто упоминающиеся в научной литературе. Также респондентам была предложена возможность дополнить списки своими вариантами ответов. В качестве форм научного взаимодействия предлагались следующие: непосредственные личные связи, научные семинары, научно-практические конференции, вебинары, форумы, круглые столы, центры коллективного пользования научно-исследовательским оборудованием, исследовательские ассоциации ученых в работе над проектом, экспериментальные площадки, реализация инновационных исследовательских проектов, проводимых за счет государственного финансирования, соавторство в написании научных работ. В список форм научно-методического взаимодействия входили: совместная разработка или корректировка образовательных стандартов, основных образовательных программ профессионального образования; совместная разработка образовательных программ дополнительного профессионального образования (программ профессиональной подготовки и переподготовки, программ повышения квалификации); совместная реализация образовательных программ; соавторство в написании научно-методических работ.

*Механизмы управления взаимодействием* определялись по ответам на вопросы об инициаторе взаимодействия ИРО и педагогических вузов в решении научных и научно-методических задач, а также об организациях, которые должны входить в кластер научного

и научно-методического взаимодействия. Кроме того, респондентам предлагалось по 10-балльной шкале (от 1 до 10 баллов) оценить степень готовности специалистов, администрации и инфраструктуры вуза принимать участие в научном взаимодействии, а также целесообразность сетевого научного взаимодействия ИРО и педагогических вузов.

В начале анкеты всем респондентам было предложено оценить *уровень научного взаимодействия* и *удовлетворенность* его качеством с помощью 10-балльной шкалы (от 1 до 10 баллов). В конце анкеты респондентам задавался открытый вопрос, побуждающий их указать *причины*, которые, по их мнению, *затрудняют научное взаимодействие* ИРО и педагогических вузов. При обработке полученных данных учитывались процентные частоты выбранных ответов и средние показатели по группам. Ответы на открытые вопросы были проанализированы с помощью контент-анализа.

**Результаты и их описание.** *Оценка уровня научного взаимодействия.* Анализ ответов, оценивающих уровень научного взаимодействия, показал, что низким его считают 30% педагогических вузов и 34,3% ИРО, а высоким – 35% педагогических вузов и 25,7% ИРО. При этом средняя оценка педагогическими вузами уровня научного взаимодействия составила 6 баллов ровно, ИРО – 5,03 балла (табл. 1). В среднем педагогические вузы демонстрируют чуть более высокую степень удовлетворенности качеством взаимодействия в решении научных и научно-методических задач, чем ИРО: 6,15 балла и 5,06 балла соответственно. Не удовлетворены качеством взаимодействия 30% педагогических вузов и 40% ИРО. Высокую степень удовлетворенности отмечают 35% педагогических вузов и 31,4% ИРО.

Таблица 1

**Оценка уровня научного взаимодействия педагогических вузов и ИРО и степени удовлетворенности этим взаимодействием**

Организации	Уровень	Уровень научного взаимодействия	Удовлетворенность качеством научного взаимодействия
Педагогические вузы	Высокий, %	35	35
	Средний, %	35	35
	Низкий, %	30	30
	<i>Среднее значение, баллы</i>	<i>6,00</i>	<i>6,15</i>

Организации	Уровень	Уровень научного взаимодействия	Удовлетворенность качеством научного взаимодействия
ИРО	Высокий, %	25,7	31,4
	Средний, %	40	28,6
	Низкий, %	34,3	40
	Среднее значение, баллы	5,03	5,06

Таблица 2

**Частота встречаемости тем научного взаимодействия между ИРО и педагогическими вузами по видам, %**

Виды	Реализуемые темы		Актуальные темы	
	педагогические вузы	ИРО	педагогические вузы	ИРО
Фундаментальные исследования	36,6	26,1	15,8	15,6
Разработки	26,8	21,7	26,3	28,1
Прикладные исследования	36,6	52,2	57,9	56,3

Таблица 3

**Ответы педагогических вузов и ИРО на вопросы, касающиеся правовых аспектов научного взаимодействия, %**

Параметры оценки	Субъекты взаимодействия	Варианты ответов		
		да	нет	затрудняюсь ответить
Наличие договора о сетевом взаимодействии	Педагогические вузы	25	50	25
	ИРО	45,7	40	14,3
Отражение в планах научной деятельности совместных мероприятий	Педагогические вузы	50	25	25
	ИРО	68,6	22,9	8,6

Таблица 4

**Формы научного взаимодействия педагогических вузов и ИРО, %**

Формы взаимодействия	Реализуемые формы		Эффективные формы	
	педагогические вузы	ИРО	педагогические вузы	ИРО
Научное взаимодействие				
Непосредственные личные связи	70	77,1	30	48,6
Научные семинары	60	42,9	55	71,4
Научно-практические конференции	70	74,3	70	77,1
Вебинары	50	51,4	35	42,9
Форумы	40	45,7	40	34,3
Круглый стол	75	62,9	50	45,7
Центры коллективного пользования научно-исследовательским оборудованием	0	0,0	15	34,3
Исследовательские ассоциации ученых	5	11,4	50	40,0
Экспериментальные площадки	25	22,9	65	51,4
Реализация исследовательских проектов за счет государственного финансирования	10	14,3	75	48,6
Соавторство в написании научных работ	60	57,1	55	65,7

Таблица 5

**Степень готовности специалистов, администрации и инфраструктуры вуза к участию в научном взаимодействии, %**

Параметры оценки	Педагогические вузы			ИРО		
	низкая	средняя	высокая	низкая	средняя	высокая
Готовность специалистов	–	45	55	–	31,4	68,6
Готовность администрации	5	25	70	–	25,7	74,3
Готовность инфраструктуры	5	25	70	5,7	31,4	62,9
Целесообразность сетевого научного взаимодействия	–	35	65	–	25,7	74,3

Таким образом, ИРО по сравнению с педагогическими вузами проявляют меньшую степень удовлетворенности качеством научного взаимодействия и оценивают его уровень несколько ниже. *Общая цель взаимодействия.* Реализация совместных научных и научно-методических проектов, на наш взгляд, красноречиво свидетельствует о наличии у педагогических вузов и ИРО общей цели научного и научно-методического взаимодействия. Однако темы совместных исследований, реализуемых в настоящее время, назвали только 55% педагогических вузов и 66% ИРО, тогда как сформулировали наиболее актуальные темы для научного взаимодействия 95% педагогических вузов и 91% ИРО. Несовпадение между желаемым и действительным имеет не только количественные, но и качественные характеристики, поскольку тематика, которую педагогические вузы и ИРО считают актуальной, отличается от тематики реализуемых в настоящее время исследований. Этот факт можно интерпретировать как проявление неудовлетворенности уровнем и направленностью научного и научно-методического взаимодействия.

На следующем этапе с помощью контент-анализа тематика исследований была сгруппирована по видам: фундаментальные научные исследования, прикладные научные исследования, экспериментальные разработки<sup>2</sup>. Подсчет частоты встречаемости тематики каждого вида исследований показал (табл. 2), что прикладные темы являются приоритетными как для педагогических вузов, так и ИРО, причем это относится и к уже реализуемым, и к актуальным, с точки зрения респондентов, темам.

<sup>2</sup> Ст. 2 Федерального закона «О науке и государственной научно-технической политике» от 23.08.1996 № 127-ФЗ (ред. от 02.07.2021).

Различия между педагогическими вузами и ИРО наблюдаются преимущественно при указании тем, реализуемых в настоящий момент. Педагогические вузы чаще, чем ИРО, называют темы фундаментальных исследований, и, напротив, ИРО чаще, чем педагогические вузы, упоминают темы прикладных исследований.

*Правовая основа совместной деятельности.* Для оценки правовых основ научного взаимодействия педагогических вузов и ИРО учитывались ответы на вопросы о наличии договора о сетевом взаимодействии и запланированных совместных научных мероприятий (табл. 3). О наличии договора о сетевом взаимодействии положительно ответили 45,7% ИРО и только 25% педагогических вузов, тогда как об отражении в планах научной работы совместных мероприятий – 68,6% ИРО и 50% педагогических вузов. Кроме того, 14,3% респондентов ИРО и 25% респондентов педагогических вузов не осведомлены о наличии договора о сетевом взаимодействии. Таким образом, наличие официально оформленных договорных отношений в настоящий момент не является основой практики научного взаимодействия в большинстве организаций, а планирование совместных мероприятий зачастую не подкрепляется договорами. Результаты анкетного опроса были дополнены анализом нормативно-правовых актов, регулирующих взаимодействие педагогических вузов и ИРО. Было установлено, что субъектами Российской Федерации разработаны государственные программы развития образования и (или) законы об образовании, в которых в общем виде уделено внимание сетевому взаимодействию с учетом региональных особенностей. В соответствии с указанными документами ряд ИРО субъектов РФ и педагогических вузов утвердили положения о сетевых формах реализации образовательных программ, детали-

зирующие порядок осуществления данного вида деятельности. Однако специализированные нормативные документы, регламентирующие научное (научно-методическое) взаимодействие между ИРО и педагогическими вузами, на федеральном уровне отсутствуют.

*Формы совместной деятельности.* Из предложенных вариантов ответа на вопрос о реализуемых формах совместной научной деятельности ИРО чаще всего выбирают «непосредственные личные связи» – 77,1%; не намного реже так отвечают и педагогические вузы – 70% (см. табл. 4). На наш взгляд, это косвенно свидетельствует о недостаточной институционализации научного взаимодействия между педагогическими вузами и ИРО. Симптоматично также, что совместные научно-исследовательские проекты упоминаются значительно реже большинства других реализуемых форм взаимодействия: педагогические вузы – 10%, ИРО – 14,3%. Вместе с тем, судя по частоте ответов, для педагогических вузов это самая эффективная форма – 75%. Для ИРО этот показатель несколько ниже – 48,6%, но это все равно значительно превышает текущий уровень. Указанные различия между ответами о реализуемых и эффективных формах научного взаимодействия объясняют ранее выявленную неудовлетворенность его уровнем и направленностью. Действительно, участники взаимодействия (особенно это касается педагогических вузов) ожидают проведения совместных научных исследований, на которые есть государственный заказ. В отсутствие такового им приходится полагаться на личные связи и проводить совместные публичные мероприятия, которые, являются скорее

декларацией намерений, нежели апробацией результатов совместных научных проектов.

В аспекте научно-методического взаимодействия прослеживается недостаточная совместная работа в области разработки образовательных стандартов, основных образовательных программ профессионального образования, образовательных программ дополнительного профессионального образования.

*Механизмы управления взаимодействием.* По степени готовности специалистов, администрации и инфраструктуры к участию в научном взаимодействии образовательные учреждения были разделены на три группы: 1) с низкой степенью готовности (от 1 до 3 баллов); 2) со средней степенью готовности (от 4 до 7 баллов); 3) с высокой степенью готовности (от 8 до 10 баллов). По такой же шкале определялась оценка респондентами целесообразности сетевого взаимодействия в научной сфере (см. табл. 5). Из таблицы видно, что обе стороны дают средние и высокие оценки степени готовности к взаимодействию своих специалистов, администрации и инфраструктуры. При этом высокую оценку целесообразности научного взаимодействия, готовности к тому своих специалистов и администрации чаще дают ИРО, а высокую оценку готовности инфраструктуры – педагогические вузы. Заметим также, что представители образовательных организаций (особенно педагогических вузов) чаще высоко оценивают готовность к взаимодействию администрации, а не специалистов.

Целесообразность научного взаимодействия представителями педагогических вузов и ИРО под сомнение не ставится.

Таблица 6

**Представления об инициаторе научного (научно-методического) взаимодействия педагогических вузов и ИРО, %**

Инициатор	Педагогические вузы	ИРО
Педагогический вуз	10	–
ИРО	–	40,0
В равной степени	65	48,6
Взаимодействия практически нет	25	8,6

Таблица 7

**Представления об архитектонике кластера научного взаимодействия, %**

Организации, которые должны входить в кластер	Педагогические вузы	ИРО
Педагогический вуз	100	100
Институт развития образования	90	100
Министерство образования региона	90	88,6
Другие организации	35	34,3

Таблица 8

**Причины, затрудняющие научное и научно-методическое взаимодействие педагогических вузов и ИРО, %**

Причины	Педагогические вузы	ИРО
Недостаточность финансовых ресурсов, непрозрачность экономико-правовых механизмов регуляции научного взаимодействия	35	10
Неосведомленность о целях и задачах партнерской организации, восприятие целей либо как конкурентных, либо как несовместимых	29	41
Незаинтересованность сторон в совместной деятельности	6	10
Отсутствие координирующей взаимодействие структуры	12	7
Недостаточная компетентность и квалифицированность специалистов партнерской организации	12	4
Дефицит кадровых ресурсов внутри собственной образовательной организации	6	14
Отсутствие в регионе педагогического вуза	–	14

Вместе с тем в описании сторонами механизма научного (научно-методического) взаимодействия обнаруживаются противоречия в представлениях о том, кто выступает его инициатором (табл. 6): 40% ИРО оставляют приоритет за собой, тогда как ни один из педагогических вузов этого не подтверждает.

Кроме того, каждый четвертый педагогический вуз отмечает, что научного (научно-методического) взаимодействия с ИРО практически нет, в то время как ИРО дают такой же ответ почти в три раза реже, хотя педагогические вузы есть далеко не в каждом регионе, где есть ИРО.

Обращает на себя внимание тот факт, что ни одна из сторон не указала в качестве инициатора научного (научно-методического) взаимодействия исключительно своего партнера. На наш взгляд, это может означать, что педагогические вузы и ИРО имеют лидерские амбиции и рассматривают друг друга как конкурентов. Само по себе наличие конкуренции еще не означает, что между организациями не могут возникнуть сетевые формы взаимодействия. Напротив, с точки зрения кластерного подхода, конкуренция есть необходимое условие такого взаимодействия [1]. Здесь важно соблюсти баланс интересов всех участников кластерного взаимодействия, что во многом зависит от понимания того, кто должен входить в кластер, какова его архитектура (табл. 7).

Включение региональных министерств образования в кластеры научного (научно-методического) взаимодействия вполне ожида-

емо, поскольку они являются региональными органами исполнительной власти, осуществляющими управление в сфере образования и науки, в чьей подведомственности находятся ИРО. (Показательно в этом плане, что некоторые ИРО отказывались принять участие в анкетировании без предварительного согласования данного вопроса с их учредителями – региональными министерствами образования.) Чуть более трети педагогических вузов и ИРО считают, что в состав кластера должны войти и другие организации, в том числе учреждения СПО, школы, коммерческие и общественные организации. На наш взгляд, это свидетельствует о потребности кластерного механизма взаимодействия в дополнительных ресурсах.

*Причины, затрудняющие научное взаимодействие.* Ответы на вопросы о причинах, затрудняющих научное (научно-методическое) взаимодействие, были объединены в несколько категорий (табл. 8).

Для педагогических вузов эти причины чаще всего связаны с недостаточностью финансовых ресурсов, непрозрачностью экономико-правовых механизмов регуляции научного взаимодействия; для ИРО – с неосведомленностью о целях и задачах партнерской организации, восприятием целей либо как конкурентных, либо как несовместимых. В частности, респонденты ИРО отмечают, что каждая из организаций работает по своему плану и имеет свою сферу деятельности, обращают внимание на организационную и информационную закрытость педагогических вузов.



Менее распространенными являются такие причины, как незаинтересованность сторон в совместной деятельности, отсутствие координирующей взаимодействия структуры. Примечательно, что педагогические вузы чаще, чем ИРО указывают на недостаточную компетентность и квалифицированность специалистов партнерской организации, причем данное обстоятельство косвенно подтверждают и ИРО, поскольку они чаще, чем педагогические вузы признают дефицит кадровых ресурсов внутри собственной образовательной организации.

**Обсуждение.** Изучение научного (научно-методического) взаимодействия педагогических вузов и ИРО выявило недостаточную удовлетворенность образовательных организаций его уровнем и качеством: почти треть педагогических вузов и более трети ИРО дали низкую оценку взаимодействию по этим показателям.

Проблемы научного (научно-методического) взаимодействия педагогических вузов и ИРО были проанализированы по всем ключевым параметрам, включая *общую цель, правовую основу, формы совместной деятельности и механизмы управления взаимодействием.*

*Общая цель* четко не определена. Педагогические вузы в большей мере сфокусированы на реализации фундаментальных научных исследованиях, ИРО – прикладных, причем тематика, которую педагогические вузы и ИРО считают актуальной, отличается от тематики реализуемых в настоящее время исследований. Очевидно, для углубления научной интеграции требуется корректировка тематики реализуемых образовательными организациями научных исследований в сторону повышения их актуальности как для ИРО, так и педагогических вузов.

*Правовая основа совместной деятельности* зачастую нуждается в доработке, так как наличие официально оформленных договорных отношений в настоящий момент не является основой практики научного взаимодействия в большинстве опрошенных организаций, вследствие чего планирование совместных мероприятий не регулируется договорами. Хотя специализированные нормативные документы, регламентирующие научное (научно-методическое) взаимодействие между ИРО и педагогическими вузами, на федеральном уровне отсутствуют, субъектами Российской

Федерации разработаны государственные программы развития образования и (или) законы об образовании, в которых в общем виде уделено внимание сетевому взаимодействию, что позволяет также совершенствовать локальную нормативную базу в части научного (научно-методического) взаимодействия между ИРО и педагогическими вузами.

*Формы совместной деятельности* слабо институционализированы и чаще всего сводятся к личным контактам. Совместные научно-исследовательские проекты реализуются редко, притом что и для ИРО, и тем более для педагогических вузов это одна из наиболее эффективных форм научного взаимодействия. Депривация совместных научных исследований объясняется отсутствием государственного заказа на их выполнение. В связи с этим совместные публичные мероприятия, имеющие научный статус, скорее декларируют намерения участников, носят демонстративный характер, нежели служат адекватным инструментом (средством) апробации результатов совместных научных проектов. Активность в аспекте научно-методического взаимодействия также не очень высока.

В целом педагогические вузы и ИРО располагают необходимыми инфраструктурными, административными и кадровыми ресурсами, обеспечивающими нормальное функционирование *механизмов управления* научным (научно-методическим) взаимодействием педагогических вузов и ИРО. Несмотря на то, что образовательные организации несколько по-разному определяют цели научного взаимодействия и свою в нем роль, его целесообразность ими под сомнение не ставится: и педагогические вузы, и ИРО выражают высокую степень готовности к такому взаимодействию. Для этого необходимо устранить причины, затрудняющие научное (научно-методическое) взаимодействие, включая дефицит финансовых ресурсов, непрозрачность экономико-правовых механизмов регуляции научного взаимодействия, неосведомленность о целях и задачах партнерской организации, взаимное недоверие, вызванное конкуренцией.

Практическая значимость исследования заключается в том, что оно позволило обнаружить барьеры, препятствующие установлению партнерского взаимодействия в научной сфере

между ИРО и педагогическими вузами. Осознание данных препятствий поможет повысить качество научного взаимодействия и обеспечит сближение науки и практики в области повышения квалификации педагогических кадров.

**Заключение.** Современная реальность предъявляет требования к интеграции усилий различных участников образовательного процесса, в частности институтами развития образования и педагогическими вузами, осуществляющими подготовку учителей к профессиональной деятельности. Анализ зарубежных и отечественных работ, посвященных взаимодействию организаций, показывает, что кластер рассматривается как эффективная форма партнерства для образовательных организаций, способствующее их развитию. Вместе с тем обзор научной литературы дает основание считать, что проблемы научного и научно-методического взаимодействия педагогических вузов и ИРО не являлись до этого предметом эмпирического исследования. В этой связи нами было проведено исследование, направленное на обнаружение проблем взаимодействия в научной сфере между педагогическими вузами и ИРО.

Результаты исследования показывают недостаточную удовлетворенность образовательных организаций уровнем и качеством научного взаимодействия. Исследование позволило обобщить проблемы, препятствующие организации эффективного взаимодействия в этой сфере. Одной из ведущих проблем выступает расхождение в целевых установках, проявляющееся в том, что педагогические вузы в большей сфере ориентированы на реализацию фундаментальных научных исследований, ИРО – прикладных. Планирование совместных мероприятий зачастую не регулируется договорами между учреждениями. Формы совместной деятельности чаще всего сводятся к личным контактам, в то время как эффективные формы научного взаимодействия реализуются гораздо реже. В качестве причин трудностей во взаимодействии участниками исследования выделяются дефицит финансовых ресурсов, непрозрачность экономико-правовых механизмов регуляции научного взаимодействия, неосведомленность о целях и задачах партнерской организации, взаимное недоверие, вызванное конкуренцией.

Впервые в рамках нашего исследования были описаны проблемы научного взаимодействия ИРО и педагогических вузов, выделенные на основе анализа мнений представителей взаимодействующих организаций.

Результаты исследования могут быть стать теоретической базой для разработки национальной кластерной модели научного (научно-методического) взаимодействия педагогических вузов и институтов развития образования в рамках реализации национального проекта «Образование». Внедрение данной модели позволит перевести систему повышения квалификации педагогических кадров на качественно новый уровень, интегрирующий теорию и практику в области педагогических исследований.

**Благодарности.** Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания на проведение фундаментального научного исследования по теме «Разработка национальной кластерной модели научного (научно-методического) взаимодействия педагогических вузов и ИРО» (Дополнительное соглашение Минпросвещения России и ФГБОУ ВО «АмГПУ» от 21 июля 2021 г. № 073-03-2021-030/2). Авторы благодарят педагогические вузы и институты развития образования за участие в анкетном опросе.

#### **Библиографический список:**

1. Eberline, A., Jones, E. Authentic Partnerships in School-University Collaborations. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 2020, Vol. 91 (8), pp. 3–4.
2. Makhmudov, K. Innovative cluster of pedagogical education. *Common goals and specific interests*, 2020, Vol. 1, pp. 182–187.
3. Khodjamkulov, U. Cluster as innovative approach to pedagogical education. *Mental Enlightenment Scientific-Methodological Journal*, 2021, Vol. 2021 (02), pp. 36–54.
4. Trebil-Smith, K., Shields, E. Perceptions of partnership: A study on nonprofit and higher education collaboration. *Des Moines, IA : Iowa Campus Compact*, 2019. 44 p.
5. Guerrero, G., Fernández, Ugalde R. Teachers as researchers: reflecting on the challenges of Research-Practice Partnerships between school and university in Chile. *London Review of Education*, 2020, Vol. 18, pp. 423–438.



6. Swabey K. et al. University and school research partnerships as a source of professional growth in regional communities *The Australian Educational Researcher*, 2021, September, pp. 1–17.

7. Рябова, Н. В. Сетевое взаимодействие образовательных организаций как необходимое условие подготовки педагогических кадров / Н. В. Рябова. – Текст : непосредственный // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 3 (23). – С. 107–112.

8. Тубер, И. И. Сетевое взаимодействие как механизм развития кадрового потенциала образовательных организаций / И. И. Тубер. – Текст : непосредственный // Инновационное развитие профессионального образования. – 2017. – Т. 14, № 2. – С. 29–33.

9. Калугина, Т. Г. Подготовка педагогических кадров для мегаполиса в условиях кластера / Т. Г. Калугина. – Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2019. – № 5. – С. 100–114.

10. Кирьякова, А. В. Образовательная интеграция в региональном университетском кластере / А. В. Кирьякова, С. М. Каргапольцев, Н. А. Каргапольцева. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2018. – Т. 27, № 10. – С. 115–124.

11. Сетевое взаимодействие в рамках социального партнерства, реализуемого научно-образовательным кластером / Л. В. Овсиенко, И. В. Зимина, Н. Н. Клинцева, Ф. Мюллер. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2013. – № 12. – С. 55–59.

12. Гарифуллина, Р. Р. Проектирование и реализация индивидуальных образовательных маршрутов развития научно-методической компетентности преподавателя вуза в условиях образовательного кластера / Р. Р. Гарифуллина. – Текст : непосредственный // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 4 (117). – С. 66–71.

13. Кайбияйнен, Д.-А. А. Университетские кластеры как фактор развития сетевой экономики региона / Д.-А. А. Кайбияйнен. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2015. – № 10. – С. 164–167.

14. Листвин, А. А. Научно-образовательный кластер как механизм сетевого взаимодействия образовательных учреждений / А. А. Листвин. –

Текст : непосредственный // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2013. – № 4. – С. 102–105.

15. Ананьева, О. М. Формирование регионального кластера профессионального обучающего потенциала как фактор повышения качества национального образования / О. М. Ананьева. – Текст : непосредственный // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 4 (24). – С. 11–15.

16. Соловьев, Ю. В. Трансакционные издержки в кластерном взаимодействии / Ю. В. Соловьев, Е. А. Капогузов, Р. И. Чупин. – Текст : непосредственный // Вестник Омского университета. Серия: Экономика. – 2018. – № 3 (63). – С. 68–77.

#### References:

1. Eberline, A., Jones, E. *Authentic Partnerships in School–University Collaborations*, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 2020, No. 91 (8), pp. 3–4.

2. Makhmudov, K. *Innovative cluster of pedagogical education*, *Common goals and specific interests*, 2020, No. 1, pp. 182–187.

3. Khodjamkulov, U. *Cluster as innovative approach to pedagogical education*, *Mental Enlightenment Scientific-Methodological Journal*, 2021, No. 2021 (02), pp. 36–54.

4. Trebil-Smith, K., Shields, E. *Perceptions of partnership: A study on nonprofit and higher education collaboration*, Des Moines, IA: Iowa Campus Compact, 2019, 44 p.

5. Guerrero, G., Fernández, Ugalde R. *Teachers as researchers: reflecting on the challenges of Research-Practice Partnerships between school and university in Chile*, *London Review of Education*, 2020, No. 18, pp. 423–438.

6. Swabey, K., Muir, T., Thomas, D., Emery, S., & Edwards, M.-C. *University and school research partnerships as a source of professional growth in regional communities*, *The Australian Educational Researcher*, 2021, September, pp. 1–17.

7. Ryabova, N. V. *Network interaction of educational organizations as necessary condition of training pedagogical staff* [Сетевое взаимодействие образовательных организаций как необходимое условие подготовки педагогических кадров], *The Humanities and Education*, 2015, No. 3 (23), pp. 107–112.

8. Tuber, I. I. *Net cooperation as a mechanism of educational personnel potential development* [Setevoe vzaimodejstvie kak mehanizm razvitiya kadrovogo potentsiala obrazovatel'nyh organizacij], *Innovative development of vocational education*, 2017, No. 14 (2), pp. 29–33.
9. Kalugina, T. G. *Preparation of pedagogical personnel for megapolis under conditions of the cluster* [Podgotovka pedagogicheskikh kadrov dlja megapolisa v uslovijah klactera], *The Herald of South-Ural state Humanities-Pedagogical University*, 2019, No. 5, pp. 100–114.
10. Kiryakova, A. V., Kargapoltsev, S. M., Kargapoltseva, N. A. *Educational Integration in the Regional University Cluster* [Obrazovatel'naja integracija v regional'nom universitetskom klactere], *Higher Education in Russia*, 2018, No. 27 (10), pp. 115–124.
11. Ovsienko, L. V., Zimina, I. V., Klintsova, N. N., Müller, F. *Research and academic cluster as a model of network cooperation* [Setevoe vzaimodejstvie v ramkah social'nogo partnerstva, realizuemogo nauchno-obrazovatel'nym klacterom], *Higher Education in Russia*, 2013, No. 12, pp. 55–59.
12. Garifullina, R. *Design and implementation of individual educational routes of development of scientific-methodical competence of a university teacher in the conditions of educational cluster* [Proektirovanie i realizacija individual'nyh obrazovatel'nyh marshrutov razvitiya nauchno-metodicheskoy kompetentnosti prepodavatelya vuza v uslovijah obrazovatel'nogo klactera], *Kazan pedagogical journal*, 2016, No. 4 (117), pp. 66–71.
13. Kaybiyaynen, D.-A. A. *Network effect in the regional economy provided by education clusters* [Universitetskie klactery kak faktor razvitiya setevoy jekonomiki regiona], *Higher Education in Russia*, 2015, No. 10, pp. 164–167.
14. Listvin, A. A. *Scientific and educational cluster as mechanism of network interaction of educational institutions* [Nauchno-obrazovatel'nyj klacter kak mehanizm setevogo vzaimodejstviya obrazovatel'nyh uchrezhdenij], *Cherepovets State University Bulletin*, 2013, No. 4 (3), pp. 102–105.
15. Ananyeva, O. M. *Formation of regional cluster of professional training potential as a factor of national education quality improvement* [Formirovanie regional'nogo klactera professional'nogo obuchajushhego potentsiala kak faktor povyshenija kachestva nacional'nogo obrazovaniya], *The Humanities and Education*, 2015, No. 4 (24), pp. 11–15.
16. Solovyev, Yu. V., Kapoguzov, E. A., Chupin, R. I. *Transaction costs in a cluster interaction* [Transakcionnye izderzhki v klacternom vzaimodejstvii], *Herald of Omsk University. Series "Economics"*, 2018, No. 3 (63), pp. 68–77.

**Образец для цитирования статьи:**

Готного, А. В. Исследование практики научного (научно-методического) взаимодействия педагогических вузов и институтов развития образования / А. В. Готного, С. В. Яремчук, А. В. Бакина и др. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2022. – № 2 (51). – С. 19–31.

**Example for article citation:**

Gotnoga, A. V., Yaremchuk, S. V., Bakina, A. V., Sityaeva, S. M., Golubnichaya, L. S., Bulavenko, O. A. Problems of scientific interactions between pedagogical universities and educational development institutions [Issledovanie praktiki nauchnogo (nauchno-metodicheskogo) vzaimodejstviya pedagogicheskix vuzov i institutov razvitiya obrazovaniya], *Scientific support of a system of advanced training*, 2022, No. 2 (51), pp. 19–31.

УДК 378.12+376.1

## Готовность преподавателей к реализации инклюзивного образования как фактор развития вуза

**Е. Е. Лобанова**

<https://orcid.org/0000-0002-9366-9146>  
elena\_lobanova95@mail.ru

**О. Л. Назарова**

<https://orcid.org/0000-0003-2790-3675>  
oll.nazarova@mail.ru

**Г. В. Тугулева**

<https://orcid.org/0000-0001-6923-9608>  
garomi@rambler.ru

## The readiness of university teachers to implement inclusive education as a factor in the professional development of students

**E. E. Lobanova**

**O. L. Nazarova**

**G. V. Tuguleva**

### Аннотация

**Проблема исследования и обоснование ее актуальности.** Проблема исследования состоит в том, что в настоящее время преподаватели вузов не в полной мере владеют методами и способами реализации инклюзивного образования. Работа в инклюзивной вузовской среде требует специальной подготовки педагогов, включая психолого-педагогическое сопровождение, работу в цифровой среде и умение работать со студентами различной категории здоровья. **Цель исследования.** Цель исследования заключается в разработке и апробации педагогической системы развития готовности педагога высшей школы к реализации инклюзивного образования. **Методология (материалы и методы).** В исследовании приняли участие 170 преподавателей вузов, 17 сотрудников университета и тьюторов. Для решения поставленной проблемы были использованы теоретические и эмпирические методы педагогического исследования; методы математи-

ческой статистики ( $\chi^2$  Пирсона); реализация организационно-педагогических условий; курсы повышения квалификации; методическое и информационное сопровождение преподавателей. **Результаты.** На основании обзора литературных источников выделено понятие инклюзивной готовности преподавателей, а также компоненты, критерии и показатели готовности. Экспериментально подтверждена гипотеза об эффективном развитии инклюзивной готовности преподавателей вуза: достоверность различий характеристик трех вузов до и после окончания эксперимента составляет 95% ( $\chi^2$ ). Методика развития инклюзивной готовности преподавателей образования была внедрена в трех вузах и получила положительную оценку по результатам внедрения. Представлены дальнейшие направления исследования данного вида готовности.

### Abstract

**The problem of research and justification of its relevance.** The research problem lies in the fact that

*currently university professors do not fully master the methods and ways of implementing inclusive education. Working in an inclusive university environment requires special training for teachers, including psychological and pedagogical support, work in a digital environment and the ability to work with students of various health categories.*

**The goal of research** is to develop and test a pedagogical system for the formation of a higher school teacher's readiness for the implementation of inclusive education.

**Methodology.** The study involved 170 university professors, 17 university staff and tutors. To solve the problem posed, theoretical and empirical methods of pedagogical research were used; methods of mathematical statistics (Pearson's  $\chi^2$ ); implementation of organizational and pedagogical conditions; refresher courses; methodological and informational support for teachers.

**The results.** Based on a review of literary sources, the concept of inclusive readiness of teachers, as well as components, criteria and indicators of readiness is highlighted. The hypothesis about the effective development of inclusive readiness of university teachers was experimentally confirmed: the reliability of differences in the characteristics of the three universities before and after the end of the experiment is 95% ( $\chi^2$ ). The methodology for developing the inclusive readiness of education teachers was introduced in three universities and received a positive assessment based on the results of implementation. Further directions of research of this type of readiness are presented.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, инклюзивная образовательная среда, готовность к реализации инклюзивного образования, инвалидность, ограниченные возможности здоровья.

**Keywords:** inclusive education, inclusive educational environment, readiness to implement inclusive education, disability, limited health opportunities.

**Введение.** Актуальность данной темы исследования обусловлена тем, что на данный момент прослеживается тенденция к изменению формата организации образовательного процесса в вузах, а именно реализация инклюзивного подхода к педагогической деятельности.

Требования в сфере инклюзивного образования к заведениям, реализующим образова-

тельные программы высшего образования, уточнены в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования, в которых отражены определенные требования для получения высшего образования людьми с ОВЗ.

Отметим, что большинство исследований по проблеме инклюзивной готовности педагогов рассматриваются, в основном, применительно к уровням общего образования, среднего профессионального, в меньшей степени высшего образования.

Обзор и анализ научной литературы, исследований и практики по инклюзивной подготовке преподавателей вуза позволил выделить следующие противоречия:

– между объективной потребностью общества в высоком уровне подготовки профессорско-преподавательского состава вуза к работе в условиях инклюзивной образовательной среды и традиционными подходами к повышению квалификации, не обеспечивающие достаточный уровень сформированности инклюзивной готовности преподавателей;

– между потенциальной возможностью формирования готовности педагога высшей школы к реализации инклюзивного образования и недостаточным уровнем развития теоретико-методических основ, методических и педагогических аспектов этого процесса.

Обнаруженные противоречия позволили определить проблему исследования: какова педагогическая система, обеспечивающая формирование инклюзивной готовности преподавателя высшей школы.

Цель исследования – разработать и апробировать педагогическую систему развития готовности педагога высшей школы к реализации инклюзивного образования.

Объект исследования – профессиональное образование в университете.

Предметом исследования является процесс формирования готовности педагога высшей школы к реализации инклюзивного образования.

В доказательство актуальности выбранной цели исследования приведем некоторые результаты констатирующего эксперимента. Проведенный нами опрос показал, что большинство преподавателей (75%) оказываются не готовы к эффективной работе в условиях инклюзивного образования, требуется их целенаправ-



ленная подготовка и сопровождение. Большинство преподавателей в трех вузах экспериментальной выборки (82%) имеют низкий и средний уровень готовности к реализации инклюзивного образования. Помимо этого, количество студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью ежегодно увеличивается по отношению к обычным студентам, что подтверждает необходимость развития готовности педагогов к реализации инклюзивного образования в вузах.

Обратим внимание, что проблема организации образования инвалидов приобрела особую актуальность для вузов России после принятия Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»<sup>1</sup>. А в госпрограмме «Доступная среда» создание доступной инклюзивной образовательной среды становится безусловным требованием к развитию вузов<sup>2</sup>.

В ст. 79 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» «под инклюзивным образованием понимается обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей»<sup>3</sup>.

Отметим, что инклюзивное образование в вузах – это норма, потому как образование является одним из основных прав человека, гарантированных государством. Поэтому в вузах важно создавать условия не только для обеспечения доступной безбарьерной среды, но и для инклюзивной образовательной среды в целом. В связи с чем можно констатировать, что формирование инклюзивной готовности

педагогов является важнейшей как теоретико-методологической, так практико-методической задачей.

**Обзор литературы.** Для более глубокого исследования проблемы развития инклюзивной готовности педагогов был проведен анализ правового поля. Процесс формирования и развития инклюзивного образования описан в международных нормативных документах, регулирующих данный вопрос. В первой статье Конвенции «О борьбе с дискриминацией в области образования» говорится о запрете проявления любой дискриминации в области образования, в частности: «закрытие для какого-либо лица или группы лиц доступа к образованию любой ступени или типа; ограничение образования для какого-либо лица или группы лиц низшим уровнем образования; создание и сохранение отдельных систем образования или учебных заведений для каких-либо лиц или группы лиц; положение, несовместимое с достоинством человека, в которое ставится какое-либо лицо или группа лиц»<sup>4</sup>.

В ст. 24 Декларации «О правах инвалидов» говорится о том, что «государства-участники признают право инвалидов на образование. В целях реализации этого права без дискриминации и на основе равенства возможностей государства-участники обеспечивают инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни»<sup>5</sup>.

Проведя анализ нормативно-правовой базы, обратимся к обзору и анализу зарубежных и отечественных работ по проблеме исследования.

J. Corbet в своей работе отмечает важность создания инклюзивной культуры в образовательных учреждениях [1], а исследования Т. Brandon и J. Charlton посвящены развитию инклюзивного учебного-преподавательского сообщества и подготовке педагогических кад-

<sup>1</sup> Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Закон «Об образовании в Российской Федерации». URL: <https://zakonobobrazovani.ru/> (дата обращения: 23.09.2021).

<sup>2</sup> Постановление Правительства РФ «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» от 29.03.2019 № 363 // Постановление «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Доступная среда». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72116666/> (дата обращения: 17.02.2022).

<sup>3</sup> Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Закон «Об образовании в Российской Федерации». URL: <https://zakonobobrazovani.ru/> (дата обращения: 23.09.2021).

<sup>4</sup> Федеральный закон «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» от 03.05.2012 № 46-ФЗ // Закон «О ратификации Конвенции о правах инвалидов». URL: <https://base.garant.ru/70170066/> (дата обращения: 15.09.2021).

<sup>5</sup> Декларация о правах инвалидов (утв. Резолюцией тринадцатой сессии Генеральной Ассамблеи ООН 3447(XXX) от 09.12.1975) // Декларация о правах инвалидов. URL: <https://constitution.garant.ru/act/right/megdunar/2560820/> (дата обращения: 15.09.2021).

ров по новой методике в Центрах усовершенствования педагогического мастерства в Англии [2]. На введении современных программ повышения квалификации с целью эффективной подготовки будущих педагогов в рамках инклюзивного образования настаивают А. DeBoer, S. J. Pijl, A. Minnaert [3]. Результаты исследований Paulo C. Dias показали некоторые несоответствия между представлениями о преимуществах инклюзии и трудностями в реализации индивидуальных образовательных программ [4]. А исследование S. Moberg направлено на исследование отношения преподавателей к инклюзивному образованию [5].

По мнению ряда исследователей, «национальное законодательство, педагогические и психологические исследовательские сообщества, многие общественные и неправительственные организации уделяют все больше внимания потребностям людей с ограниченными возможностями и ограничениями по здоровью» [6, с. 53]. I. Spandagou также считает, что «развитие инклюзивного образования носит многоуровневый характер под влиянием международной и национальной политики, а также пропаганды на низовом уровне» [7]. Мы согласны с мнением С. Nilholm, что «на данный момент необходима разработка более совершенных теорий относительно того, как можно реализовывать инклюзивные практики» [8].

К вопросам инклюзивного образования обращались не только зарубежные, но и отечественные исследователи: В. В. Хитрюк, И. Н. Симаева [9], С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова [10], Е. П. Мельникова, Т. Ф. Орехова [11] и др.

В последние годы по проблеме готовности преподавателей к инклюзивному образованию проведен ряд диссертационных исследований, однако основное внимание уделялось подготовке будущего учителя. В то же время профессиональные потребности преподавателя, который уже столкнулся с проблемами образования студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, остаются без должного внимания со стороны исследователей педагогической науки.

В области педагогического образования наиболее острой проблемой многие ученые, такие как С. Н. Кашканова, Т. Ф. Краснопецева, А. А. Марголис считают недостаточную подготовку преподавателей вузов к работе

с людьми, нуждающимися в специальном образовании [12; 13; 14].

Внедрение идеи инклюзии в современную систему образования стимулирует пересмотр стандартов подготовки профессорско-преподавательского состава. Ряд ученых констатируют тот факт, что «наиболее остро стоит проблема обеспечения образовательных организаций профессиональными кадрами: учитель прогрессивного типа должен не только владеть разнообразными психолого-педагогическими умениями, но и быть личностью, подлинно образованной, способной понимать сложившуюся социокультурную ситуацию, обладать высоким уровнем нравственной культурой, в служении ребенку, людям видеть истинную цель своей жизни» [15, с. 3].

Говоря о готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования важно отметить, что она состоит из различных критериев, показателей и компонентов. Так, Е. В. Кетриш раскрывает профессиональную и психологическую готовность педагога в сфере инклюзии [16]. В. В. Хитрюк, в структуре инклюзивной готовности выделяет «ряд компонентов готовности: информационно-компетентный, эмпатический, мотивационный и операционно-действенный» [17, с. 87].

Исследователи Д. В. Афанасьев, О. А. Денисова и др. выделяют следующие критерии и компоненты готовности к инклюзивному образованию: ценностно-мотивационный, когнитивный, операциональный и аффективный [18].

Несколько иной подход демонстрирует Е. А. Спиридонова. Она выделяет такие критерии готовности как «ценностно-мотивационный, личностный, когнитивный, деятельностный». К показателям инклюзивной готовности автор относит «ценностное отношение к обучающимся; совокупность личностных качеств; наличие специальных теоретических знаний; владение эффективными способами взаимодействия» [19, с. 308].

Обзор подходов перечисленных авторов, собственная педагогическая деятельность, результаты констатирующего эксперимента позволили сформировать свой подход к перечню критериев, показателей и компонентов инклюзивной готовности преподавателей. На наш взгляд, ранее не были учтены крайне важные составляющие готовности к реализации инклю-

живного образования как технологическая и медико-социальная.

**Методология (материалы и методы).**

Для решения поставленной проблемы использовались педагогические методы исследования:

– теоретические методы: анализ психолого-педагогической литературы и нормативных актов по предмету исследования, синтез, систематизация.

– эмпирические методы: сбор эмпирических данных и их обобщение, наблюдение, эксперимент, анализ и интерпретация результатов исследования.

– педагогические методы – реализация организационно-педагогических условий; курсы повышения квалификации; методическое и информационное сопровождение преподавателей;

– методы математической статистики: критерий согласия хи-квадрат ( $\chi^2$ ).

Объектом исследования являлось профессиональное образование в вузе, предметом – инклюзивная готовность педагога высшей школы.

Экспериментальной базой исследования выступили три высших учебных заведения России. В исследовании всего приняло участие 170 преподавателей вузов. Гендерный состав равноправен, средний возраст 48–49 лет. Преподаватели осуществляли образовательный процесс в реальных условиях, выборка составила 29 студентов с инвалидностью и ОВЗ и 209 студентов, обучающихся совместно со студентами особой категории.

С целью экспериментального исследования применялись следующие методики: метод описательного анализа, авторская методика диагностики инклюзивной готовности преподавателей.

**Результаты и их описание.** Гипотеза данного исследования построена на предположении, что образовательный процесс в вузе будет осуществляться наиболее эффективно если:

– сформирована инклюзивная готовность преподавателей;

– создана инклюзивная образовательная среда, направленная на развитие как преподавателей, так и студентов;

– разработан критериально-оценочный инструментарий, позволяющий выявить уровень инклюзивной готовности преподавателей по пяти компонентам: технологический (цифровой), психолого-педагогический, мотивацион-

ный, организационно-методический и медико-социальный;

– организована непрерывная система повышения квалификации преподавателей вуза и создано методическое и информационное сопровождение преподавателей, способствующее профессиональному развитию в сфере инклюзии.

На основании обзора литературных источников в данном исследовании выделено понятие инклюзивной готовности преподавателей, а также компоненты, критерии и показатели готовности.

Инклюзивную готовность преподавателей, по нашему мнению, необходимо рассматривать в качестве целенаправленного процесса становления профессиональной компетентности, ориентированной на формирование гуманистических целей и усвоение педагогических ценностей [20].

Нами выделены пять критериев, обеспечивающих инклюзивную готовность преподавателей.

1. Технологическая готовность. В нашем исследовании под технологической готовностью понимается комплекс информационных знаний и умений, помогающих индивидуализировать образовательный процесс с помощью цифровых инструментов, оказывать поддержку студентам с ОВЗ и инвалидностью.

2. Психолого-педагогическая готовность. Это сформированная профессиональная установка на готовность работать со студентами любой категории здоровья; владение методами и приемами работы со студентами с ОВЗ и инвалидностью, а также владение полными знаниями о психологических особенностях таких студентов.

3. Мотивационная готовность. В данном исследовании это понятие рассматривалось как мотивация к успешной профессиональной деятельности, включающей в себя, в том числе, оказание всесторонней помощи студентам с ОВЗ и инвалидностью, а также осознание социальной значимости работы с такими студентами.

4. Организационно-методическая готовность. Под данной готовностью понималось владение полными знаниями нормативно-правовой базы инклюзивного образования, представление об инновационных, здоровьесберегающих технологиях в образовательном процессе, а также готовность к взаимодействию со специалистами



социально-психологического сопровождения студентов с ОВЗ и инвалидностью.

5. Медико-социальная готовность – владение полными теоретическими медицинскими знаниями об особенностях студентов с ОВЗ и инвалидностью; владение необходимым уровнем специальных знаний для организации работы со студентами с ОВЗ и инвалидностью и полную готовность оказывать помощь студенту в его социализации и адаптации в университете.

Выявлены следующие показатели инклюзивной готовности преподавателей:

- знание о специализированной аппаратуре в образовательном процессе; знание и использование необходимых цифровых инструментов;
- владение методами и приемами работы со студентами; сформированная профессиональная установка на готовность работать со студентами любой категории;
- наличие мотивации к успешной профессиональной деятельности; осознание социальной значимости работы;
- владение системой нормативно-правовых актов в сфере инклюзии;
- владение теоретическими медицинскими знаниями об особенностях студентов с ОВЗ и инвалидностью; готовность оказывать необходимую помощь.

Выделены три компонента готовности. Когнитивный компонент направлен на формирование и

развитие знаний об инклюзивном образовании в целом. Конативный компонент предполагает развитие умений участвовать в межличностном и коллективном обсуждении проблем, связанных с обучением и воспитанием студентов с ОВЗ и инвалидностью, выстраивать корректные межличностные отношения, необходимые для достижения результата в совместной деятельности. Ценностный компонент включает ценностные ориентации: соблюдение норм этики, уважение человеческого достоинства.

Для подтверждения гипотезы нами был проведен констатирующий эксперимент по авторской методике диагностики инклюзивной готовности преподавателей, которая представляла собой анкету, состоящую из шести разделов, разделенных на тематические блоки. Данная методика позволила диагностировать готовность преподавателей по пяти критериям: технологическому, психолого-педагогическому, мотивационному, организационно-методическому и медико-социальному.

Для исследования был применен метод хи-квадрат. Исследование проводилось в трех российских высших учебных заведениях. Первый вуз (В<sub>1</sub>, N = 94) продемонстрировал преимущественно средний уровень, второй (В<sub>2</sub>, N = 45) и третий (В<sub>3</sub>, N = 31) вузы продемонстрировали преимущественно низкий уровень инклюзивной готовности преподавателей (рис. 1).

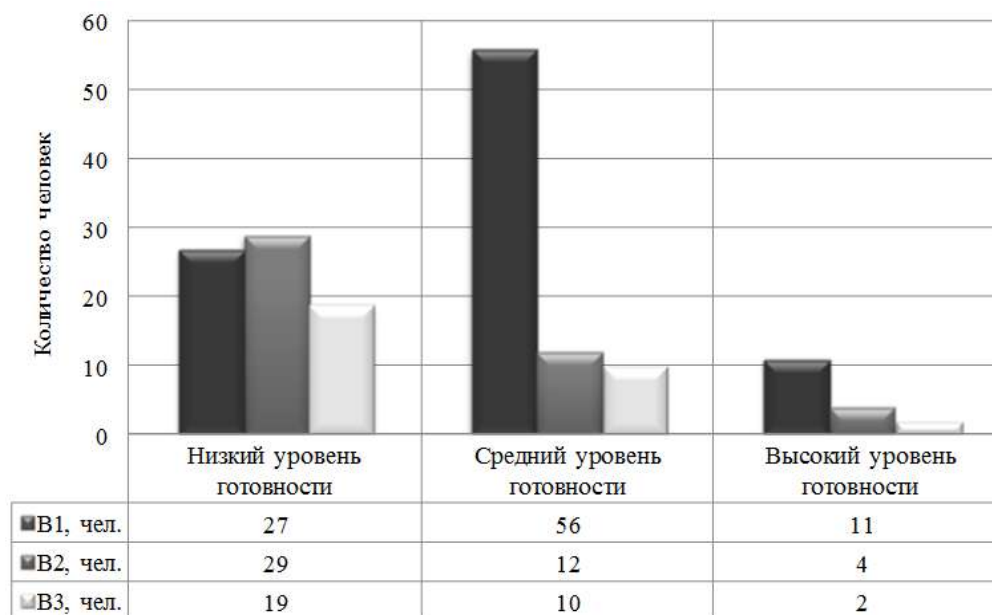


Рис. 1. Результаты инклюзивной готовности преподавателей вуза до начала эксперимента

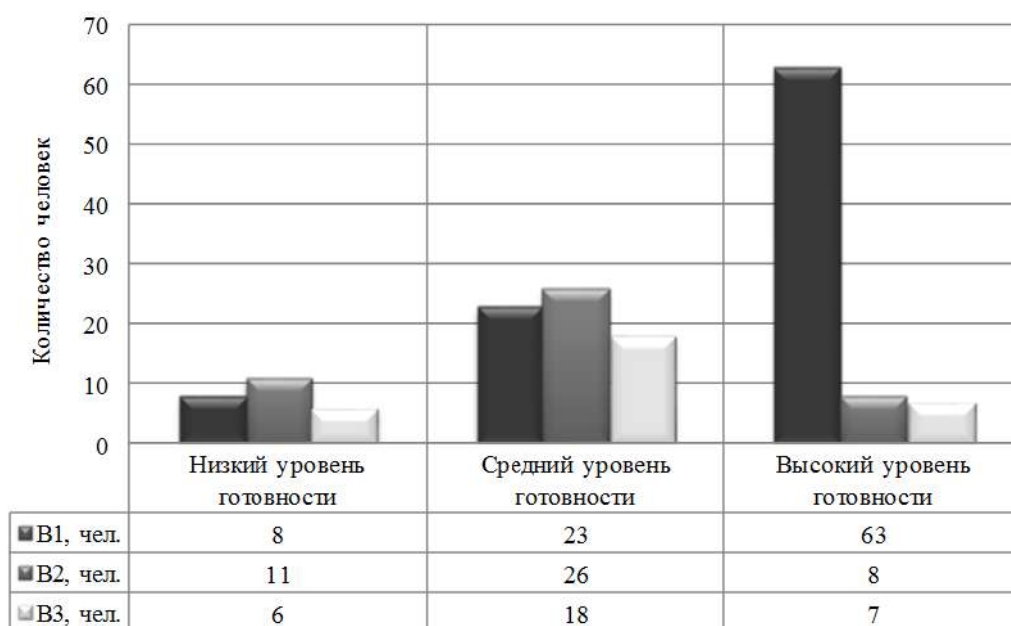


Рис. 2. Результаты инклюзивной готовности преподавателей вуза после окончания эксперимента

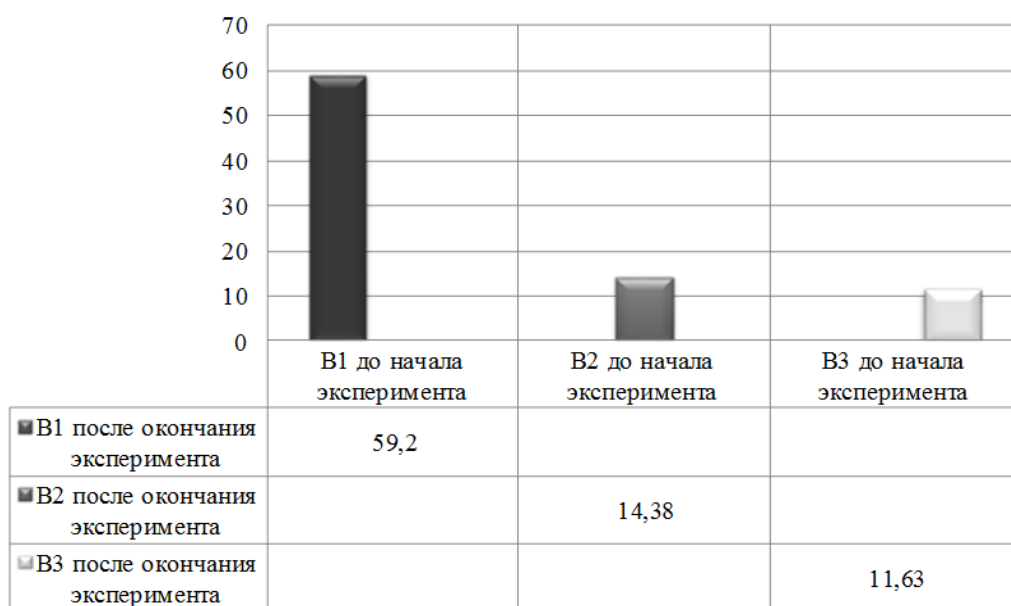


Рис. 3. Эмпирические значения  $\chi^2$

После проведения констатирующего эксперимента был проведен формирующий эксперимент, который включал в себя ряд мероприятий.

1. Внедрение организационно-педагогических условий, включающих в себя: развитие психолого-педагогической компетентности преподавателей в контексте инклюзии; организацию

непрерывной системы повышения квалификации преподавателей вуза на основе 5 критериев готовности; выявление уровня инклюзивной готовности преподавателей; повышение мотивации к работе в инклюзивной образовательной среде.

2. Организацию и проведение курсов повышения квалификации для преподавателей. Кур-

сы содержали учебно-аудиторные занятия, направленные на усвоение теоретических знаний об инклюзивном образовании; внеаудиторная работа представляла собой практические занятия в инклюзивных группах студентов, применение теоретических знаний на практике, проведение преподавателями воспитательных мероприятий со студентами. Были применены различные формы обучения: лекции, практические занятия, консультации, работа в малых группах. Из методов использовались: объяснение, беседа, просмотр видеороликов, метод проектов, моделирование ситуаций, метод партнерской обратной связи, решение кейсов. Использовались такие средства как мультимедиа, кейсы, информационно-образовательная среда, интернет-платформа. На интернет-платформе был создан курс с вспомогательным материалом и с привлечением сторонних специалистов (социального педагога, психолога, сурдопереводчика, медицинского работника) с целью всестороннего изучения особенностей студентов различных категорий здоровья.

3. Создание методического и информационного сопровождения преподавателей при реализации инклюзивной образовательной среды вуза.

После проведения эксперимента были получены следующие результаты:  $V_1$  продемонстрировал преимущественно высокий уровень,  $V_2$ , и  $V_3$  продемонстрировали преимущественно средний уровень инклюзивной готовности преподавателей (рис. 2).

Эмпирическое значение  $\chi^2_{\text{эмп.}}$  вычислялось по следующей формуле:

$$\chi^2_{\text{эмп.}} = N * M * \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{\frac{n_i + m_i}{N}}$$

Исходя из этого,

$$V_1 = 94 * 94 * \left[ \left(\frac{8}{94} - \frac{27}{94}\right)^2 / (8 + 27) + \left(\frac{23}{94} - \frac{56}{94}\right)^2 / (23 + 56) + \left(\frac{63}{94} - \frac{11}{94}\right)^2 / (63 + 11) \right] = 59,20;$$

$$V_2 = 45 * 45 * \left[ \left(\frac{11}{45} - \frac{29}{45}\right)^2 / (11 + 29) + \left(\frac{26}{45} - \frac{12}{45}\right)^2 / (26 + 12) + \left(\frac{8}{45} - \frac{4}{45}\right)^2 / (8 + 4) \right] = 14,38;$$

$$V_3 = 31 * 31 * \left[ \left(\frac{6}{31} - \frac{19}{31}\right)^2 / (6 + 19) + \left(\frac{18}{31} - \frac{10}{31}\right)^2 / (18 + 10) + \left(\frac{7}{31} - \frac{2}{31}\right)^2 / (7 + 2) \right] = 11,63.$$

Полученные данные представлены на рисунке 3.

Из таблицы критических значений критерия  $\chi^2$  для уровня значимости  $\alpha = 0,05$ ,  $\chi^2_{0,05} = 5,99$ . Из рисунка 3 видно, что  $59,20 > 5,99 = \chi^2_{0,05}$ ;  $14,38 > 5,99 = \chi^2_{0,05}$ ;  $11,63 > 5,99 = \chi^2_{0,05}$ , значит, достоверность различий характеристик  $V_1$ ,  $V_2$ ,  $V_3$  до и после окончания эксперимента составляет 95%.

Начальные состояния инклюзивной готовности преподавателей вуза отличаются от итоговых. Следовательно, можно сделать вывод о том, что эффект изменения возник в результате использования эмпирических методов обучения преподавателей.

**Обсуждение результатов.** Описанные критерии, показатели и компоненты инклюзивной готовности преподавателей актуальны для педагогов высшей школы любой направленности. Возможность применения результатов исследования в общем и среднем профессиональном образовании требует обсуждения и более глубокого исследования. Однако мы выявили, что экспериментальная методика формирования готовности тесно связана с принципом инклюзии, то есть включенности. Инклюзия означает реализацию потенциала каждого обучающегося с учетом его потребностей, специальных условий и поддержки, необходимой всем участникам образовательного процесса для достижения успеха. Преподаватели, владеющие данным видом готовности, могут успешно применять ее не только для студентов особой категории здоровья, но и для всех обучающихся без исключения. Сегодня это актуально для иностранных студентов, а также для студентов, совмещающих очное обучение с профессиональной деятельностью.

К научной новизне исследования относится компоненты готовности педагогов высшей школы к реализации инклюзивного образования. Теоретическая значимость заключается в раскрытии процесса формирования инклюзивной готовности через выделенные критерии и показатели. К практической значимости исследования относится разработанный диагностический инструментарий, в целом экспериментальная методика.

**Заключение.** Таким образом, гипотеза данного исследования о том, что образовательный процесс в вузе будет осуществляться наиболее эффективно если: сформирована инклюзивная готовность преподавателей; создана инклюзив-

ная образовательная среда, направленная на развитие как преподавателей, так и студентов; разработан критериально-оценочный инструментарий, позволяющий выявить уровень инклюзивной готовности преподавателей по пяти компонентам: технологический (цифровой), психолого-педагогический, мотивационный, организационно-методический и медико-социальный; организована непрерывная система повышения квалификации преподавателей вуза и создано методическое и информационное сопровождение преподавателей, способствующее профессиональному развитию в сфере инклюзии, нашла свое подтверждение.

Методика развития инклюзивной готовности преподавателей была внедрена в трех вузах и получила положительную оценку по результатам внедрения. Дальнейшее развитие инклюзивной готовности преподавателей может осуществляться в следующих направлениях: совершенствование диагностического инструментария оценки уровня готовности инклюзивной готовности преподавателей, создание учебно-методического комплекса для развития дополнительных компетенций у преподавателей в сфере инклюзивного образования и др.

#### Библиографический список:

1. Corbet, J. Inclusive education and school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 1999, V. 3, No. 1, pp. 53–61.
2. Brandon, T., Charlton J. The lessons learned from developing an inclusive learning and teaching community of practice. *International Journal of Inclusive Education*, 2011, V. 15, No 1, pp. 165–178.
3. Pijl, S., De Boer, A., Minnaert, A. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 2011, V. 15, No. 3.
4. Paulo, C. For a Qualitative Leap in Inclusion: Illusions and Delusions from Teacher's Perspective. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2015, No. 191, pp. 1119–1123.
5. Moberg, S, Muta E., Korenaga, K., Kuorelahti, M., Savolainen, H. Struggling for inclusive education in Japan and Finland: teachers' attitudes towards inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 2019. URL: <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1615800>.
6. Gilmanov, S. A., Mishchenko, V. A., Kukuev, E. A., Lobova, V. A. Personality progress and social adaptation facilitating physical activation model for disabled university students. *Theory and Practice of Physical Culture*, 2021, No 4, pp. 53–55.
7. Spandagou, I. Inclusive education is another country; developments, obstacles and resistance to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 2021. URL: <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1965805>.
8. Nilholm, C. Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*, 2021, V. 36, No. 3, pp. 358–370.
9. Хитрюк, В. В. Методика диагностики и мониторинга инклюзивной готовности педагогов / В. В. Хитрюк, И. Н. Симаева. – Текст : непосредственный // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2014. – № 1 (28). – С. 104–108.
10. Алехина, С. В. Готовность педагога как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова. – Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83–92.
11. Мельникова, Е. П. Опыт обучения слепых и слабовидящих иностранному (английскому) языку с применением инновационной методики / Е. П. Мельникова, Т. Ф. Орехова. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-4. – С. 88–93.
12. Каштанова, С. Н. Дефектологические знания как основа расширения профессиональных компетенций сотрудников вуза / С. Н. Каштанова. – Текст : непосредственный // Высшее образование для инвалидов: вызовы времени, перспективы решений: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции по обсуждению итогов мониторинга деятельности образовательных организаций высшего образования и региональных ресурсных центров высшего образования по обучению инвалидов. – Н. Новгород : Мининский университет, 2017. – С. 80–85.
13. Краснопевцева, Т. Ф. Методико-инклюзивная компетентность педагога профессионального образования как цель повышения квалификации / Т. Ф. Краснопевцева. – Текст : непосредственный // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6, № 2 (23). – С. 4.

14. Марголис, А. А. Концепция проекта развития качества и доступности высшего образования для лиц с инвалидностью в Российской Федерации / А. А. Марголис, В. В. Рубцов, О. А. Серебрянникова. – Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22, № 1. – С. 10–17.

15. Краснопецева, Т. Ф. К вопросу о готовности научно-педагогических работников вуза к реализации инклюзивного образования / Т. Ф. Краснопецева, И. Ф. Фильченкова, И. В. Винокурова. – Текст : непосредственный // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8, № 1 (30). – С. 5.

16. Кетриш, Е. В. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования : монография / Е. В. Кетриш. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. – 120 с. – Текст : непосредственный.

17. Хитрюк, В. В. Инклюзивная готовность педагогов: генезис, феноменология, концепция формирования: монография / В. В. Хитрюк. – Барановичи : БарГУ, 2015. – 276 с. – Текст : непосредственный.

18. Афанасьев, Д. В. Готовность преподавателей высшей школы к инклюзивному образованию / Д. В. Афанасьев, О. А. Денисова, О. Л. Леханова, В. Н. Поникарова. – Текст : непосредственный // Психолого-педагогические исследования. – 2019. – Т. 11, № 3. – С. 128–142.

19. Спиридонова, Е. А. Исследование готовности будущих учителей технологии к работе в инклюзивной образовательной среде / Е. А. Спиридонова. – Текст : непосредственный // Гуманизация образовательного пространства: Сборник научных статей по материалам Международного Форума, Саратов, 27–28 февраля 2020 года. – Саратов: Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, 2020. – С. 304–311.

20. Назарова, О. Л. Инклюзивное образование в России и за рубежом : историографический обзор / О. Л. Назарова, Е. Е. Лобанова. – Текст : непосредственный // Проблемы социально-экономического развития Сибири. – 2020. – № 4 (42). – С. 130–133.

#### References:

1. Corbet, J. Inclusive education and school culture, *International Journal of Inclusive Education*, 1999, Vol. 3, No. 1, pp. 53–61.

2. Brandon, T., Charlton, J. The lessons learned from developing an inclusive learning and teaching community of practice, *International Journal of Inclusive Education*, 2011, Vol. 15, No. 1, pp. 165–178.

3. Pijl, S. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature, *International Journal of Inclusive Education*. 2011, Vol. 15, No. 3.

4. Paulo, C. For a Qualitative Leap in Inclusion: Illusions and Delusions from Teacher's Perspective, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2015, No. 191, pp. 1119–1123.

5. Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M., Savolainen, H. Struggling for inclusive education in Japan and Finland: teachers' attitudes towards inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, 2019, Available at: <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1615800> (accessed date: 03/03/2022).

6. Gilmanov, S. A., Mishchenko, V. A., Kukev, E. A., Lobova, V. A. Personality progress and social adaptation facilitating physical activation model for disabled university students, *Theory and Practice of Physical Culture*, 2021, No. 4, pp. 53–55.

7. Spandagou, I. Inclusive education is another country; developments, obstacles and resistance to inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*. 2021, Available at: <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1965805> (accessed date: 03/03/2022).

8. Nilholm, C. Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*, 2021, Vol. 36, No. 3, pp. 358–370.

9. Khitryuk, V. V., Simaeva, I. N. *Methods for diagnosing and monitoring the inclusive readiness of teachers* [Metodika diagnostiki i monitoringa inklyuzivnoj gotovnosti pedagogov], *Bulletin of the Surgut State Pedagogical University*, 2014, No. 1 (28), pp. 104–108.

10. Alekhina, S. V., Alekseeva, M. N., Agafonova, E. L. *Readiness of the teacher as the main factor in the success of the inclusive process in education* [Gotovnost' pedagoga kak osnovnoj faktor uspešnosti inklyuzivnogo processa v obrazovanii], *Psychological Science and Education*, 2011, No. 1, pp. 83–92.

11. Melnikova, E. P., Orekhova, T. F. *The experience of teaching the blind and visually impaired foreign (English) language using innovative*



*methods* [Опыт обучения слепых и слабовидящих иностранному (английскому) языку применением инновационной методике], *Problems of modern teacher education*, 2018, No. 59-4, pp. 88–93.

12. Kashtanova, S. N. *Defectological knowledge as a basis for expanding the professional competencies of university staff* [Defektologicheskie znaniya kak osnova rasshireniya professional'nyh kompetencij sotrudnikov vuza], *Higher education for the disabled: challenges of the time, prospects for solutions*, 2017, pp. 80–85.

13. Krasnopevtseva, T. F. *Methodological and inclusive competence of a teacher of vocational education as a goal of advanced training* [Metodiko-inklyuzivnaya kompetentnost' pedagoga professional'nogo obrazovaniya kak cel' povysheniya kvalifikacii], *Bulletin of Minin University*, 2018, T. 6, No. 2 (23), pp. 4.

14. Margolis, A. A., Rubtsov, V. V., Serebryannikova, O. A. *The concept of the project to develop the quality and accessibility of higher education for people with disabilities in the Russian Federation* [Konceptsiya proekta razvitiya kachestva i dostupnosti vysshego obrazovaniya dlya lic s invalidnost'yu v Rossijskoj Federacii], *Psychological Science and Education*, 2017, Vol. 22, No. 1, pp. 10–17.

15. Krasnopevtseva, T. F., Filchenkova, I. F., Vinokurova, I. V. *the question of the readiness of scientific and pedagogical workers of the university for the implementation of inclusive education*

[K voprosu o gotovnosti nauchno-pedagogicheskikh rabotnikov vuza k realizacii inklyuzivnogo obrazovaniya], *Bulletin of Minin University*, 2020, Vol. 8, No. 1 (30), p. 5.

16. Ketrish, E. V. *Readiness of the teacher to work in conditions of inclusive education: monograph* [Gotovnost' pedagoga k rabote v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya: monografiya], 2018. 120 p.

17. Khitryuk, V. V. *Inclusive readiness of teachers: genesis, phenomenology, concept of formation: monograph* [Inklyuzivnaya gotovnost' pedagogov: genezis, fenomenologiya, koncepciya formirovaniya: monografiya], 2015. 276 p.

18. Afanasiev, D. V., Denisova, O. A., Lekhanova, O. L., Ponikarova, V. N. *Readiness of higher school teachers for inclusive education* [Gotovnost' prepodavatelej vysshej shkoly k inklyuzivnomu obrazovaniyu], *Psychological and pedagogical research*, 2019, Vol. 11, No. 3, pp. 128–142.

19. Spiridonova, E. A. *Study of the readiness of future technology teachers to work in an inclusive educational environment* [Issledovanie gotovnosti budushchih uchitelej tekhnologii k rabote v inklyuzivnoj obrazovatel'noj srede], *Humanization of the educational space*, 2020, pp. 304–311.

20. Nazarova, O. L., Lobanova, E. E. *Inclusive education in Russia and abroad: a historiographic review* [Inklyuzivnoe obrazovanie v Rossii i za rubezhom: istoriograficheskij obzor], *Problems of socio-economic development of Siberia*, 2020, No. 4 (42), pp. 130–133.

#### Образец для цитирования статьи:

Лобанова, Е. Е. Готовность преподавателей к реализации инклюзивного образования как фактор развития вуза / Е. Е. Лобанова, О. Л. Назарова, Г. В. Тугулева. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2022. – № 2 (51). – С. 32–42.

#### Example for article citation:

Lobanova, E. E., Nazarova, O. L., Tuguleva, G. V. The readiness of university teachers to implement inclusive education as a factor in the professional development of students [Gotovnost' prepodavatelej k realizacii inklyuzivnogo obrazovaniya kak faktor razvitiya vuza], *Scientific support of a system of advanced training*, 2022, No. 2 (51), pp. 32–42.

## Гипотезы, дискуссии, размышления

УДК 371.12+37.018.26+371.7

### Формирование дидактической практики взаимодействия педагогических работников в укреплении здоровья детей посредством цифровой объективации совместных образовательных результатов

**Н. Ю. Кийкова**

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

[kafspecobr@gmail.com](mailto:kafspecobr@gmail.com)

**Л. М. Исрафилова**

<https://orcid.org/0000-0003-1130-8118>

[kafspecobr@gmail.com](mailto:kafspecobr@gmail.com)

**О. Н. Уварова**

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

[kafspecobr@gmail.com](mailto:kafspecobr@gmail.com)

**О. Г. Хажеева**

<https://orcid.org/0000-0002-4959-5864>

[kafspecobr@gmail.com](mailto:kafspecobr@gmail.com)

### Formation of didactic practices of interaction between educators in promoting children's health through digital objectification of joint educational results

**N. Yu. Kiykova**

**L. M. Israfilova**

**O. N. Uvarova**

**O. G. Khazheeva**

#### Аннотация

*Проблема исследования и обоснование ее актуальности. Современными и доступными материально-техническими, научно-образовательными, информационно-просветительскими средствами, влияющими на формирование представлений и перспектив межличностных взаимоотношений между людьми являются телекоммуникационные, информационно-технические,*

*цифровые средства коммуникации, используемые в качестве ведущего средства объективации обобщенной, интегрированной, межпредметной информации средства образно-смысловой, эмоционально-социальной визуализации, преобразующие совместную практику взаимодействия на уровне цифровой объективации. Практико-ориентированная направленность гуманитаризации интеграционных меж-*

личностных отношений между взрослыми работниками посредством цифровой объективации совместных образовательных результатов формирует вариативность дидактической практики взаимодействия в условиях системы повышения квалификации и переподготовки работников системы педагогического образования.

**Цель исследования.** Изучение предпосылок выбора педагогическими работниками содержания и направлений формирования совместной практики дидактического взаимодействия образовательных организаций, семьи и других учреждений в укреплении здоровья детей как условие проектирования и представления совместных метапредметных результатов образования на уровне цифровой объективации.

**Методология (материалы и методы).** В качестве исследовательских методов использованы аналитический и логический методы, метод эмпирического описания, лингвокультурологический метод, метод вербально-когнитивной объективации ассоциативно-смыслового содержания понятия, метод рациональности в контексте социокультурной ситуации, методы исследования социокультурных событий, методы устойчивого развития.

**Результаты.** В качестве содержания проектирования дидактической практики взаимодействия педагогических работников в укреплении здоровья детей посредством цифровой объективации совместных образовательных результатов предлагается использование представлений о возможностях дифференцированного и интегрированного подхода в выборе содержания дидактической практики в зависимости от ведущего в образовательной организации целеполагающего аспекта сотрудничества: личностного, векторного, многоуровневого.

Изучение оснований формирования психологической устойчивости детей к постоянному пребыванию в изменяющейся обновляемой информационном среде в форме укрепления целевых и мотивационных средств, формирующих навыки достижения значимых метапредметных результатов, сохранение представлений обучающихся о системе ценностей средствами виртуального дискурса позволяет проектировать содержание доступного, личностно зна-

чего, совместного образовательного и социокультурного опыта детей и подростков.

#### **Abstract**

**The research problem and the rationale for its relevance.** Modern and accessible material and technical, scientific, educational, informational and educational means, influencing the formation of ideas and prospects of interpersonal relationships between people are telecommunications, information and technical, digital means of communication, using as a leading means of objectification of generalized, integrated, intersubjective information means of figurative, semantic, emotional and social visualization, transforming the joint practice of interaction at the level of digital objectification. The practice-oriented focus of humanitarization of integrative interpersonal relations between adult workers through digital objectification of joint educational results forms the variability of didactic practices of interaction in the conditions of the system of advanced training and retraining of educators.

**The goal of research.** Research of prerequisites for teachers' choice of content and directions of formation of joint practice of didactic interaction of educational organizations, families and other institutions in strengthening children's health as a condition for designing and presenting joint metasubjects educational results at the level of digital objectification.

**Methodology.** The analytical and logical method, the method of empirical description, the linguocultural method, the method of verbal and cognitive objectification of the associative and semantic content of the concept, the method of rationality in the context of socio-cultural situation, research methods of socio-cultural events, sustainable development methods were used as research methods.

**Results.** As the content of the design of didactic practice of teachers' interaction in improving children's health through digital objectification of joint educational results, we propose to use the ideas about the possibilities of differentiated and integrated approach in choosing the content of didactic practice, depending on the leading in the educational organization goal-setting aspect of cooperation: personal, vector, multi-level. The study of the basis for the formation of psychological resilience of children to the constant stay in a changing updated infor-

*mation environment in the form of strengthening the target and motivational means, forming skills to achieve significant metasubjects results, preservation of children's ideas about the system of values through virtual discourse allows to design the content of accessible, personally meaningful, joint educational and socio-cultural experience of children and adolescents.*

**Ключевые слова:** *повышение квалификации, дидактическая практика, взаимодействие педагогических работников, формы вузовского обучения, совместные образовательные результаты, цифровая объективация результатов деятельности, проектирование, межпредметные связи, воспитание, обучение, педагогика, психология, социокультурные отношения.*

**Keywords:** *advanced training, didactic practice, interaction of educators, forms of higher education, joint educational results, digital objectification of performance results, design, interdisciplinary links, education, training, pedagogy, psychology, sociocultural relations.*

**Введение.** Формирование стиля индивидуального мировосприятия, дополнения и развития педагогическими работниками интеграционной дидактической практики развития общей культуры мышления, общения, укрепляющей здоровье и адаптационные возможности детей и подростков благодаря современным цифровым визуальным, звукотехническим, кинематическим средствам возможно в условиях системы дополнительного профессионального образования, направленного на обеспечение научно-практических и организационно-методических оснований проектирования образовательных программ с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, а также при необходимости с использованием ресурсов научных, медицинских организаций, организаций культуры, физкультурно-спортивных и иных организаций, обладающих ресурсами, необходимыми для осуществления обучения, проведения учебной и производственной практики и осуществления иных видов учебной деятельности, предусмотренных соответствующей образовательной программой.

Система дополнительного профессионального образования обладает значительным опытом

переподготовки и повышения квалификации педагогических работников в области интегрированного (инклюзивного) образования [1; 2; 3; 4; 5]. Образовательными задачами взаимодействия педагогических работников в области проектирования интегрированных образовательных программ, укрепляющих здоровье детей, на основном уровне приняты задачи формирования общих оснований жизнедеятельности человека; на начальном уровне – задачи развития учебных действий; на раннем уровне – задачи поиска целевых индивидуальных ориентиров совместной, практической, социально-нормативной деятельности, обнаруживающей возможные достижения детей в связи с их ограниченными возможностями здоровья, учебными трудностями, особенностями ведущих способов деятельности и отношений с другими людьми. Основными дидактическими принципами, формирующими навыки жизнедеятельности, охраны и укрепления здоровья посредством разных видов практической деятельности обучающихся с особыми образовательными потребностями являются положения, определяющие общую доступность и качество образования:

1) значимость основных, готовых правил, норм, законов и закономерностей, укрепляющих посредством взаимодействия слова и наглядности в обучении готовность детей и подростков к освоению навыков познавательной, трудовой и речемыслительной деятельности;

2) приоритетность содержания образовательных программ над перспективным дополнительным содержанием информационно-образовательных ресурсов в достижении сформированности разных уровней развития ведущих личностных качеств и потребностей;

3) влияние социально-культурной ситуации развития на психофизиологические и эмоционально-волевые основания формирующихся навыков учебной, здоровьесберегающей, функционально-технологической деятельности;

4) практико-ориентированная направленность гуманитаризации интеграционных межличностных отношений.

Гуманитарный опыт учреждений образовательной, научно-исследовательской, социокультурной среды посредством доступности известных общезначимых культурологических событий, процессов, явлений, представляющих практику познавательной, трудовой и речемысли-



тельной деятельности, открывает новые познавательно-коммуникативные возможности и перспективы личностного развития человека, компенсирует недостаток сформированности результатов учебных действий обучающихся, формирует практику здоровьесберегающей жизнедеятельности.

В условиях интеграции дидактической и социокультурной практики обучающиеся имеют возможность интерпретировать изучаемые события с точки зрения перспективных межличностных, укрепляющих здоровье, социокультурных отношений, формируя личностные представления, опосредованные конкретной, актуальной ситуацией общения и... выраженными стремлениями [6].

Формирование стиля индивидуального мировосприятия дидактической практики в условиях приоритетности содержания образовательных программ, определяет характер дальнейших взаимоотношений, общего благополучия и здоровья [7; 8; 9].

Современными и доступными материально-техническими, научно-образовательными, информационно-просветительскими средствами, влияющими на формирование представлений и перспектив межличностных взаимоотношений между людьми, являются телекоммуникационные, информационно-технические, цифровые средства коммуникации, использующие в качестве ведущего средства объективации обобщенной, интегрированной, межпредметной информации средства образно-смысловой, эмоционально-социальной визуализации, преобразующие совместную практику взаимодействия на уровне цифровой объективации.

Выбор доступного содержания современных научных знаний, определяющих динамичность развития, с большей степенью будут способствовать укреплению психофизиологических и эмоционально-волевых оснований деятельности.

Социально-гуманитарные перспективы научно-технологического развития в средне- и долгосрочной перспективе предполагают превращение информационно-коммуникативных технологий в значимый фактор повышения качества жизни людей с ограниченными возможностями; рост влияния информационно-коммуникативных технологий на социальные процессы в обществе, на культурное и психическое развитие человека; изменение характера и способа занятости работ-

ников; расширение возможностей применения информационно-коммуникативных технологий в интересах охраны культуры межличностных отношений [10].

Результаты многопрофильной практики актуализации социально-культурного взаимодействия, укрепляющей физическое, психическое, эмоционально-волевое здоровье детей современными средствами эмоционально-социальной визуализации в контексте формирующихся знаний о динамике пространственно-временных, морально-этических, инновационно-исследовательских перспектив развития общества в связи с личностно-значимой предметной определенностью культурно-воспитательного воздействия целесообразно проектировать, формировать и представлять на специальных уровнях взаимодействия: профилактическо-просветительском, деятельностно-избирательном, личностно-корректирующем, межличностном, социокультурном. Практико-ориентированная направленность гуманитаризации интеграционных межличностных отношений формирует вариативность дидактической практики взаимодействия.

Таким образом, цель исследования определяется необходимостью изучения предпосылок выбора педагогическими работниками содержания и направлений формирования совместной практики дидактического взаимодействия образовательных организаций, семьи и других учреждений в укреплении здоровья детей как условие проектирования и представления совместных метапредметных результатов образования на уровне цифровой объективации.

**Методология (материалы и методы).** Изучение направлений дидактического взаимодействия, объективизирующего метапредметное содержание образования и интеграционные средства достижения совместных образовательных результатов, посвящено изучению сложной интегрированной системы, поэтому в качестве исследовательских методов использованы аналитический и логический методы, метод эмпирического описания, лингвокультурологический метод, метод вербально-когнитивной объективации ассоциативно-смыслового содержания понятия, метод рациональности в контексте социокультурной ситуации, методы исследования социокультурных событий, методы устойчивого развития [11].



**Обзор литературы.** В качестве основных важнейших материалов исследования приняты во внимание результаты гуманитарных исследований филологов, лингвистов, психологов, педагогов, культурологов, социологов, посвященных изучению опыта инклюзивного, интеграционного взаимодействия обучающихся, педагогов, родителей и других участников образовательного процесса [12; 13]. Вопросы организации дидактической практики взаимодействия педагогических работников системы инклюзивного образования в научно-методической литературе представлены результатами обсуждения практики применения специальных наглядно-дидактических пособий коррекционно-развивающей направленности; дидактическими основаниями формирования и развития исследовательской деятельности младших школьников [14; 15; 16]. Однако вопросы поиска педагогическими работниками интеграционных средств достижения совместных образовательных результатов, формирующих навыки здоровьесберегающей жизнедеятельности детей с особыми образовательными потребностями, в научно-методической литературе представлены на концептуальном уровне.

**Результаты и их описание.** Методологическая практика представления содержания

виртуального дискурса [17], интегрирующего участие разных групп обучающихся в достижении метапредметных результатов, поддерживает практику формирования готовности обучающихся к повышению субъективно ощущаемого позитивного отношения к жизни, адаптации к перспективной ситуации как более благоприятной, активизации внутреннего диалога, индивидуально-личностной оценки в использовании возможностей учебной и самостоятельной деятельности, изменению значимости и характера содержательных, деятельностных, психолого-педагогических, эмоциональных связей, возможности формирования и развития простых, открытых связей. Развитие профессиональных компетенций педагогических работников разных образовательных организаций в области проектирования содержания, форм и результатов дидактической практики предполагает формирование представлений о возможностях дифференцированного и интегрированного подхода в выборе содержания интеграционного опыта дидактической практики в зависимости от ведущего в образовательной организации целеполагающего аспекта сотрудничества: личностного, векторного, многоуровневого.

Таблица 1

**Содержание интеграционного опыта дидактической практики в форме содержания социокультурных практик виртуального дискурса**

Ведущий целеполагающий аспект сотрудничества	Личностный	Векторный	Многоуровневый
Профилактическо-просветительский уровень культурно-воспитательного взаимодействия педагогов и детей	<i>Мотивационно-поведенческая дифференциация</i> содействует разнообразию в проявлении индивидуально-личностных способностей и качеств, активизирует внутренний диалог, индивидуально-личностную оценку в использовании возможностей учебной деятельности		
	Использование изречений, утверждений, значимых высказываний	Отражение душевного состояния	Высказывание рассуждения, обобщения
Деятельностно-избирательный уровень культурно-воспитательного взаимодействия педагогов и детей	<i>Нормативно-мировоззренческая дифференциация</i> способствует формированию упорядоченности, облегчает контроль и устанавливает преемственность в рамках решения определенной задачи, формирует и развивает простые, прямые, открытые связи		
	Обсуждение жизненных принципов, целей и установок, отношения к жизни	Коллекционирование ка-ламбурных высказываний	Исследование загадочных явлений, противоречий
Личностно-корректирующий уровень культурно-воспитательного	<i>Функционально-результативная дифференциация</i> способствует проявлению различий в способах осуществления учебной деятельности, социальной активности, образе жизни, изменению значимости и характера содержательных, деятельностных, психолого-педагогических, эмоциональных связей		

Ведущий целеполагающий аспект сотрудничества	Личностный	Векторный	Многоуровневый
взаимодействия педагогов и детей	Сравнение наиболее значимых характеристик личности	Реинтерпретация значимости личностных переживаний, опыта	Комментирование темы
Межличностный уровень культурно-воспитательного взаимодействия педагогов, родителей и детей	<i>Коммуникативно-деятельностная дифференциация</i> увеличивает характер способов взаимодействия, особенностей группового поведения и формирования межличностных отношений, сохраняет представления обучающихся о системе ценностей		
	Обсуждение образа жизни, привычек, хобби	Подготовка рекомендаций по использованию ресурсов	Предопределение неопределенных обстоятельств
Социокультурный уровень культурно-воспитательного взаимодействия педагогов, родителей и детей	<i>Социально-культурная дифференциация</i> содействует индивидуальному развитию качеств, способностей в условиях сотрудничества и достижения решения общих задач, изменению характера переживаемых трудностей, укреплению ценностей		
	Аргументирующее цитирование, определение относительной, контекстной, субъективной незавершенности	Эмоционально-окрашенная визуализация отношения к цитируемым мыслям	Представление отношения к результатам участия в культурных событиях в разных формах и разными средствами

Таблица 2

**Особые метапредметные результаты образования как интеграционные средства, формируемые на специальных уровнях межличностного взаимодействия**

Ведущий целеполагающий аспект сотрудничества	Личностный	Векторный	Многоуровневый
Профилактическо-просветительский	Личностная включенность в различные формы деятельности	Развитие этических и эстетических чувств	Определение содержания и направленности индивидуальной системы метапредметных понятий
Деятельностно-избирательный	Заинтересованность в достижении поставленной цели	Приобщение к участию в социальных практиках	Потребность в переживании и дополнении опыта, данного посредством наглядных средств визуализации культурно-исторического наследия
Личностно-корректирующий	Гибкость Выразительность	Долговременность. Рациональность. Логичность. Уместность	Дополнение функционально-ролевого содержания метапредметных понятий средствами коммуникативно-познавательной и эмоционально-социальной визуализации
Межличностный	Неформальное образование	Особые формы речевого взаимодействия	Представление совместных результатов переосмысления и реинтерпретации событийных мировоззренческих смыслов средствами цифровой среды
Социокультурный	Перспективность	Практика совместной деятельности в условиях ценностного отношения ко всему происходящему	Мотивированный выбор альтернатив в соответствии со значимой системой социокультурных координат и свойственных ей аксиологических приоритетов

Таблица 3

Проектирование содержания совместных метапредметных результатов средствами эмоционально-социальной визуализации в условиях ресурсов цифровой среды

Направление и механизмы взаимодействия	Основные функции метапредметных понятий и выразительные речевые средства	Системно-структурное содержание понятия и речевые ассоциативно-смысловые средства, укрепляющие методические основы индивидуализации образования	Приоритетное функционально-ролевое содержание понятия, имплицитное метапредметную практику	Средства эмоционально-социальной визуализации, преобразующие практику и результаты применения основных метапредметных понятий (формы презентации результатов на уровне цифровой объективации)
Профилактическое-просветительский (поддержание разговора, поиск истины)	Мотивационные	Представления о пространственно-временных условиях	Сближение ритмов совместной деятельности	Целеполагающие атрибуты, ассоциации
Деятельностно-избирательный (проверка истины, убеждение оппонента)	Высокая и сниженная лексика, фразеологизмы, и словосочетания фрагменты художественно-философских текстов	Развитие мотивов последовательного изучения пространственно-временных различных отношений с личностными намерениями	Функционально-распределяющий аспект	Крылатые выражения, поддерживающие или уточняющие социокультурные смыслы официальных представлений (новости, интервью, публицистические и художественные отрывки, иллюстрации)
	Содержательные	Когнитивные механизмы взаимодействия	Поддержание представлений о совместном прошлом и будущем	Представление оснований общего прошлого и общих условий жизнедеятельности в будущем
Личностно-корректирующий (субъективность, самоутверждение, самовыражение, свобода проявления чувств)	Эпитеты, олицетворения, сравнение	Изучение и применение ожидаемых представлений о знакомом содержании понятий в более возвышенной форме. Увеличение содержательно-понятийных средств, преобразующих мысли, чувства, планы	Функционально-акцентуализирующий	Концертно-музыкальные и театральные-сценические формы сопровождения значимых тем и тенденций, основных обобщенных смыслов и результатов взаимодействия, гармонизирующих социокультурное пространство (видео, аудио материалы)
	Организационные	Представления об отношениях человека к исследованию	Координация усилий в ходе совместных действий	Обсуждение позитивных результатов исследовательской деятельности
	Гиперболы, образы-символы	Содержание формирующихся взаимоотношений, определенных условиями	Функционально-прагматический аспект	Литературно-художественные практики (атрибуция к авторитету), раскрытие роли творческой личности) и дискуссионно-критические «эксперименты» (актуализация проблем в сфере культурной жизни), формирующие речевую культуру (коллекции, альбомы, собрания, наборы)



Продолжение таблицы 3

<p>Направление и механизмы взаимодействия</p>	<p>Основные функции межпредметных понятий и выразительные речевые средства</p>	<p>Системно-структурное содержание понятия и речевые ассоциативно-смысловые средства, укрепляющие методические основания индивидуализации образования</p>	<p>Приоритетное функционально-ролевое содержание понятия, имплицитное метапредметную практику</p>	<p>Средства эмоционально-социальной визуализации, преобразующие практику и результаты применения основных метапредметных понятий (формы презентации результатов на уровне цифровой объективации)</p>
<p>Межличностный (самовыражение, поиск истины, проверка истины, философских воззрений и морально-этических установок)</p>	<p>Методологические Мегафоры, развернутое сравнение, антонимы, оксюмороны</p>	<p>Представления о нравственных нормах и ценностях</p>	<p>Диалогическая состоятельность и продуктивность</p>	<p>Практика применения новых методов, средств, технологий</p>
<p>Социокультурный (проверка истины, морально-этических установок и отношений, поддержание разговора, убеждение оппонента)</p>	<p>Интеграционные тексты Антонимы, философско-публицистической, содержательно-преобразовательной, научно-фантастической направленности</p>	<p>Содержание практики взаимоотношений на уровне индивидуальной, исследовательской, совместной, художественной системы понятий</p>	<p>Углубление и укрепление связей на разных уровнях</p>	<p>Повышение значимости достижения совместных метапредметных результатов</p>
<p>Социально-педагогический (исследование, эксперименты, архивные записи, стенограммы, документалистика, научная фантастика)</p>	<p>Содержание, отражающее социокультурный феномен, проявляющий общие достижения, результаты, перспективы и намерения, личностные противоречия</p>	<p>Функционально-практический аспект</p>	<p>Практические рекомендации (презентации книг, журналов, плакатов, инфографики и других средств наглядной визуализации, представляющей пожелания, убеждения), обновляющие коммуникативную ситуацию и практику приятной общих решений в сфере охраны здоровья, межличностных взаимоотношений между людьми, обозначающие дальнейшие совместные жизненные перспективы</p>	<p>Научно-публицистические размышления, предположения (представление профессиональных достижений, указание критических замечаний, выражений рекомендаций), гипотезы (исследования, эксперименты, архивные записи, стенограммы, документалистика, научная фантастика)</p>

Изучение оснований формирования психологической устойчивости детей к постоянному пребыванию в изменяющейся обновляемой информационной среде в форме укрепления целевых и мотивационных средств, формирующих навыки достижения значимых метапредметных результатов, сохранение представлений обучающихся о системе ценностей средствами виртуального дискурса позволяют проектировать содержание интеграционного опыта дидактической практики. Организация выбора педагогическими работниками содержания и направлений формирования совместной практики дидактического взаимодействия образовательных организаций, семьи и других учреждений в укреплении здоровья детей в условиях курсов повышения квалификации возможна в условиях вариативных форм обучения и воспитания.

Тестирование с целью обозначения основных потребностей педагогов в изучении опыта проектирования практики совместной деятельности обеспечит психологическую безопасность личности, поскольку предоставит возможность выбора содержания дополнительного образования в соответствии с индивидуальными потребностями. Исходя из результатов тестирования, исследование задач проектирования практики совместной деятельности на уровне личностного аспекта (изучение содержания дидактической направленности и формирование представлений, влияющих на ее состояние и дальнейшее развитие в личностно-значимой перспективе), векторного аспекта (изучение динамики изменения социокультурной среды в зависимости от личностного участия в социокультурных событиях) или многоуровневого аспекта (исследование влияния противоречивых аспектов социокультурной среды с целью возможностей ее дальнейшего значительного преобразования, дальнейшего общего развития нового типа) позволит педагогам системы интегрированного образования на основе ведущего целеполагающего аспекта сотрудничества детей с другими участниками образования определить соответствующий объем, структуру содержания образования и задачи-результаты, формирующие ценности, убеждения и нормы поведения обучающихся в условиях практического опыта участия обучающихся в учебно-воспитательных дискуссиях виртуального дискурса. Содержание логически взаимообусловленного, взаимосвязанного мате-

риала интеграционного опыта на каждом этапе взаимодействия педагогов и детей в условиях использования цифровых ресурсов посредством проектирования индивидуальных метапредметных результатов на специальных уровнях дидактической практики представлено в таблице 1.

Консультация педагогов как форма ранней опережающей ориентации с целью перспективного регулирования основных планов повышения квалификации помогает определить интеграционные средства, поддерживающие устойчивое совместное обучение и развитие обучающихся с разными образовательными потребностями в форме проектных результатов и приемлемых средств, доступных для системы общего и дополнительного образования [10]. Таким образом, дифференциация содержания социокультурных практик придает целостность и непротиворечивость практике воспитывающего обучения детей с особыми образовательными потребностями в условиях использования ресурсов цифрового образования и предполагает организацию педагогами системы общего и дополнительного образования, родителями более современного процесса обучения и воспитания (табл. 2). Интегративное практическое занятие помогает педагогам определить основные функции межпредметных понятий и выразительные речевые средства, конкретизировать системно-структурное содержание понятия и речевые ассоциативно-смысловые средства, укрепляющие методические основания индивидуализации образования.

Таким образом, в компактной, краткой форме возможно объединение содержания предметов культурно-лингвистической, психолого-педагогической, коррекционно-развивающей, информационно-технологической и консультационно-просветительской направленности. Интегративное занятие способствует снятию напряжения, перегрузки, утомленности [10].

Круглый стол как форма интегрирования на основе разнородных знаний из различных предметов метапредметных умений (межпредметная практика проектирования содержания совместных практических результатов) предполагает возможность выбора педагогами метапредметных понятий, способствующих формированию целостной практики взаимодействия обучающихся в условиях урочной, внеурочной и внешкольной деятельности. В связи с соот-



ветствующими индивидуальному педагогическому опыту приоритетными направлениями культурно-воспитательного сопровождения детей, значимыми уровнями межличностного взаимодействия педагогами разных предметов и курсов внеурочной деятельности в качестве новых обучающих систем, формирующих практику развития основ учебной деятельности, могут быть избраны различные интеграционные средства, предоставляющие возможности применения и расширения доминирующих смыслов индивидуального развития обучающихся с особыми образовательными потребностями.

По результатам ориентирования педагогов в условиях курсов повышения квалификации «на заранее известный, спланированный, практический, социально значимый результат» (С. В. Абрамова) формирования совместной практики дидактического взаимодействия образовательных организаций, семьи и других учреждений в укреплении здоровья детей выбор педагогами содержания и форм исследовательского практикума обозначит уровни перспективной интеграционной дидактической практики.

**Обсуждение.** Например, изучая содержание профилактическо-просветительского уровня дидактической практики, педагоги высказывают инициативы, требующие использования мотивационных метапредметных понятий, системно-структурное содержание которых посредством использования высокой или сниженной лексики, фразеологизмов, словосочетаний и фрагментов художественно-философских текстов формирует основополагающие представления обучающихся о пространственно-временных условиях, сближающих ритмы совместной деятельности в соответствии с личностными намерениями.

Деятельностно-избирательный уровень дидактической практики в качестве содержательных метапредметных понятий, дополняемых эпитетами, интерпретируемыми методами олицетворения и сравнения, формирует представления о способах деятельности, укрепляя когнитивные механизмы взаимодействия [12]. Таким образом, поддерживаются знания обучающихся о совместном прошлом и представления о перспективном будущем на основе применения возвышенных форм речи, увеличения содержательно-понятийных средств, которые преобразуют мысли, чувства, планы.

Личностно-корректирующий уровень дидактической практики благодаря изучению организационных понятий, отражающих опыт применения таких выразительных средств речи, как гиперболизация, конкретизация образов-символов, координирующих усилия разных участников в ходе совместных действий, ограниченных определенными условиями, формирует представления обучающихся о способах и позитивных результатах исследовательской деятельности, содержании динамики формирующихся взаимоотношений, ограниченных условиями индивидуального личностно значимого выбора.

Межличностный уровень дидактической практики формирует многопрофильную практику взаимоотношений в условиях общих методологических подходов и представлений о нравственных нормах и ценностях, которыми пронизаны межличностные отношения в форме общечеловеческих метафор, определяющих диалогическую состоятельность и продуктивность взаимодействия. Результатами объективации системно-структурного содержания понятия в функционально-ролевое, имплицитное средствами эмоционально-социальной визуализации дальнейшую метапредметную практику, являются диалогическая состоятельность и продуктивность речи обучающихся.

Социокультурный уровень дидактической практики, предполагающий углубление и укрепление межличностных связей на разных функционально-ролевых уровнях восприятия действительности, укрепляется возможностью опоры на интеграционные метапредметные понятия, смыслы (антонимы, выражения, тексты) философско-публицистической, научно-фантастической направленности с целью реализации намерений или конкретизации дальнейших совместных перспектив. Средства эмоционально-социальной визуализации, преобразующие совместную практику и результаты применения основных понятий, представлены в таблице 3.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что выбор педагогическими работниками содержания образования, ориентированного на описание и объяснение процесса обучения и условий его реализации с точки зрения результатов значимой практики взаимодействия, как реализации потребности в изучении и до-

полнении опыта, формирующего индивидуальную этическую, культурно-эстетическую «повседневность» и общественную практику в доступных и открытых формах, практику формирования межличностных отношений, исследовательских, инновационных практик; опыт проектирования нравственного содержания поступков [6; 19] и совместных действий; развитие этических и эстетических чувств формирует практику и опыт самоосуществления и самореализации последовательно, непрерывно в связи со значимыми личностными мотивами и возможностями [20; 21].

**Заключение.** Результаты проектирования педагогическими работниками вербально-когнитивной объективизации содержания дидактической практики на уровне представлений о нравственных нормах, ценностях и морально-этических основаниях взаимоотношений между людьми; представлений об отношении человека к изучению, исследованию, поиску решений приоритетных, фундаментальных, базовых, специальных, индивидуальных задач, преобразуется практика формирования ценностного отношения ребенка к действительности как особому ресурсу реализации способностей и укрепляется становление здоровой, эстетически развитой, творчески активной личности ребенка при обязательном индивидуально-ориентированном... сопровождении взрослым, создающим условия для свободной творческой деятельности ребенка и активизирующим его внутренние ресурсы. Представленные на уровне цифровой объективизации результаты обозначают практическое содержание деятельности, приемлемые формы самореализации, значительные результаты совершенствования способов и средств межличностного взаимодействия.

#### Библиографический список:

1. Васильев, Н. Дидактические пособия для развития детей с ОВЗ / Н. Васильев, И. Н. Филинберг, В. В. Васильева. – Текст : непосредственный // Социальное развитие современного российского общества: достижения, проблемы, перспективы. – 2020. – № 12. – С. 131–134.

2. Васильева, В. С. Работа в группах комбинированной направленности с детьми с тяжелыми нарушениями речи / В. С. Васильева, Л. М. Исрафилова, И. Ю. Федорова. – Челя-

бинск : Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2020. – 95 с.

3. Селезнева, Л. В. Ценностные ориентиры в системе дополнительного профессионального образования / Л. В. Селезнева, И. А. Тортунова. – Текст : непосредственный // Гуманитарные науки. – 2020. – № 4 (52). – С. 69–76.

4. Селиванова, Е. А. Развитие представлений о цифровой этикете у современного педагога как фактора готовности к обмену знаниями в виртуальной среде / Е. А. Селиванова. – Текст : непосредственный // Казанский педагогический журнал. – 2021. – № 5 (148). – С. 74–81.

5. Скрипова, Н. Е. Основания отбора содержания повышения квалификации педагогов в условиях цифровизации / Н. Е. Скрипова. – Текст : непосредственный // Казанский педагогический журнал. – 2021. – № 3 (146). – С. 35–42.

6. Чивилев, А. А. Межличностная коммуникация как объект исследования культурологии / А. А. Чивилев. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. – 2015. – № 3 (43). – С. 46–49.

7. Чистоусов, В. А. Непрерывное профессиональное образование: проблемы трансформации педагогических систем / В. А. Чистоусов, Л. А. Казанцева. – Текст : непосредственный // Непрерывное профессиональное образование как фактор устойчивого развития инновационной экономики : материалы 11-й Международной научно-практической конференции. В 2 книгах, Казань, 31 мая 2017 года / под общей редакцией Е. А. Корчагина, Р. С. Сафина. – Казань : Общество с ограниченной ответственностью «Редакционно-издательский центр «Школа», 2017. – С. 402–406.

8. Чистякова, С. Н. Основные тенденции развития образования в условиях социально-экономических изменений в обществе / С. Н. Чистякова, Н. Ф. Родичев. – Текст : непосредственный // Платформа-навигатор: развитие карьеры. – 2019. – № 3. – С. 3.

9. Читалин, Н. А. Фундаментальное образование как фактор интеллектуальной и информационной безопасности / Н. А. Читалин, В. С. Щербаков, И. Г. Голышев. – Текст : непосредственный // Вестник НЦБЖД. – 2010. – № 3. – С. 70–78.

10. Слостенин, В. А. Педагогика / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. – Москва : Академия, 2002. – 576 с. – Текст : непосредственный.

11. Уварова, О. Н. Инклюзия как тенденция развития современного образования и ее проблемы / О. Н. Уварова. – Текст : непосредственный // Современное образовательное пространство: психологическое благополучие и культура безопасности : сборник докладов межрегиональной конференции с международным участием, 2017. – С. 129–132.

12. Куликова, Л. И. Роль и возможности наглядно-дидактических пособий в коррекции и развитии речи детей дошкольного возраста / Л. И. Куликова. – Текст : непосредственный // Форум. Серия: Гуманитарные и экономические науки. – 2019. – № 1 (16). – С. 61–66.

13. Левченко, М. А. Живая музыка как инструмент актуализации фольклорных традиций в современном образовательном процессе / М. А. Левченко. – Текст : непосредственный // IX Лазаревские чтения «Лики традиционной культуры в современном культурном пространстве : память культуры и культура памяти» : сборник материалов междунар. науч. конф. Челябинск, 26 февр. – 2 марта 2020 г. / М-во культуры Челяб. обл., М-во образования и науки Челяб. обл., Челяб. гос. ин-т культуры, Юж.-Урал. гос. гуманитар.-пед. ун-т, Челяб. гос. ун-т, Челяб. гос. Центр нар. творчества; сост. Л. Н. Лазарева. – Челябинск : ЧГИК, 2020. – 416 с.

14. Гормакова, В. В. Дидактические возможности формирования и развития исследовательской деятельности младших школьников / В. В. Гормакова. – Текст : непосредственный // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – 2018. – Т. 4 (70), № 4. – С. 10–15.

15. Горячева, Е. Д. Крылатые выражения в фразеологической системе языка: структурно-семантический аспект / Е. Д. Горячева. – Текст : непосредственный // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. – 2016. – № 1 (172). – С. 26–31.

16. Лутовинова, О. В. Языковая картина виртуального мира. Проблема концептуализации / О. В. Лутовинова. – Текст : непосред-

ственный // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2009. – № 3. – С. 21–29.

17. Корниенко, Т. В. Профильное обучение школьников средствами медиаобразования: монография / Т. В. Корниенко, А. А. Потапов, Т. Н. Петрова. – Санкт-Петербург : Научное издание, 2020. – 161 с. – Текст : непосредственный.

18. Григорьева, В. С. Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагмалингвистический и когнитивный аспекты : монография / В. С. Григорьева. – Тамбов : Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2007. – 288 с. – Текст : непосредственный.

19. Кузнецов, В. М. Предпочтения и факторы выбора модулей комплексного учебного курса «Основы религиозных культур и светской этики» в школах Челябинской области / В. М. Кузнецов, К. С. Панова, С. Н. Трошков. – Текст : электронный // Проблемы культурного образования : сборник научных и учебно-методических трудов (ежегодник). Вып. 17 / Мин. обр. и науки Челяб. обл.; Челяб. институт перепод. и пов. квал. работ. образ. ; отв. ред. В. М. Кузнецов. – Электрон. текстовые дан. (1 файл: 3,16 Мб). – Челябинск : ЧИППКРО, 2021. – С. 183.

20. Максимова, А. С. Использование видео для изучения социального взаимодействия / А. С. Максимова. – Текст : непосредственный // Социологическое обозрение. – 2016. – Т. 15, № 3. – С. 91–121.

21. Прогноз научно-технологического развития Российской Федерации на период до 2030 года. – URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 01.03.2022). – Текст : электронный.

#### References:

1. Vasilyev, N., Filinberg, I. N. Vasilieva, V. V. *Didactic aids for the development of children with disabilities* [Didakticheskie posobiya dlya razvitiya detej s OVZ], Social development of modern Russian society: achievements, problems, prospects, 2020, No. 12, pp. 131–134.

2. Vasilyeva, V. S., Israfilova, L. M. *The work in groups of combined orientation with children with severe speech disorders* [Rabota v gruppah kombinirovannoj napravlenosti s det'mi s tyazhelymi narusheniyami rechi], Chelyabinsk: South Ural State Humanitarian-Pedagogical University, 2020. 95 p.

3. Selezneva, L. V., Tortunova, I. A. *Value orientations in the system of additional professional education* [Cennostnye orientiry v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya], Humanities, 2020, No. 4 (52), pp. 69–76.
4. Selivanova, E. A. *Development of ideas about digital etiquette in a modern teacher as a factor of readiness to share knowledge in the virtual environment* [Razvitie predstavlenij o cifrovom etikete u sovremennogo pedagoga kak faktora gotovnosti k obmenu znaniyami v virtual'noj srede], Kazan Pedagogical Journal, 2021, No. 5 (148), pp. 74–81.
5. Skripova, N. E. Basis for selecting the content of professional development of teachers in conditions of digitalization [Osnovaniya otbora sodержaniya povysheniya kvalifikacii pedagogov v usloviyah cifrovizacii], Kazan Pedagogical Journal, 2021, No. 3 (146), pp. 35–42.
6. Chivilev, A. A. Interpersonal communication as an object of research in cultural studies [Mezhlichnostnaya kommunikaciya kak ob'ekt issledovaniya kul'turologii], Bulletin of the Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts, 2015, No. 3 (43), pp. 46–49.
7. Chistousov, V. A., Kazantseva, L. A. *Continuous professional education: problems of transformation of pedagogical systems* [Nepriyvnoe professional'noe obrazovanie: problemy transformacii pedagogicheskikh sistem] Continuous professional education as a factor of sustainable development of innovation economy: Proceedings of the 11th International Scientific-Practical Conference. In 2 books, Kazan, May 31, 2017. Under the general editorship of E. A. Korchagin, R. S. Safin. Kazan: Limited Liability Company Editorial and Publishing Center “Shkola”, 2017, pp. 402–406.
8. Chistyakova, S. N., Rodichev, N. F. *The main trends in the development of education in the conditions of socio-economic changes in society* [Osnovnye tendencii razvitiya obrazovaniya v usloviyah social'no-ekonomicheskikh izmenenij v obshchestve], Platform-navigator: career development, 2019, No. 3, p. 3.
9. Chitalin, N. A., Shcherbakov, V. S. Golyshchev, I. G. *Fundamental education as a factor of intellectual and information security* [Fundamental'noe obrazovanie kak faktor intellektual'noj i informacionnoj bezopasnosti], Bulletin of the Scientific Center for Life Security, 2010, No. 3, pp. 70–78.
10. Slastenin, V. A., Isaev, I. F., Shiyonov, E. N. *Pedagogika* [Pedagogika], Edited by V. A. Slastenin. Moscow: Academia Publishing Center, 2002. 576 p.
11. Uvarova, O. N. *Inclusion as a trend in the development of modern education and its problems* [Inklyuziya kak tendenciya razvitiya sovremennogo obrazovaniya i ee problemy], Modern educational space: psychological well-being and safety culture. Proceedings of reports of the interregional conference with international participation, 2017, pp. 129–132.
12. Kulikova, L. I. *The role and possibilities of visual and didactic aids in the correction and development of speech of preschool children* [Rol' i vozmozhnosti naglyadno-didakticheskikh posobij v korrekcii i razvittii rechi detej doshkol'nogo vozrasta], Forum. Series: Humanities and economic sciences, 2019, No. 1 (16), pp. 61–66.
13. Levchenko, M. A. *Live music as an instrument of folklore traditions actualization in modern educational process* [ZHivaya muzyka kak instrument aktualizacii fol'klornyh tradicij v sovremenom obrazovatel'nom processe], IX Lazarev readings “Faces of traditional culture in modern cultural space: cultural memory and memory culture”: proceedings of international scientific conference Chelyabinsk: ChSUC, 2020. 416 p.
14. Gormakova, V. V. *Didactic possibilities of formation and development of research activity of junior schoolchildren* [Didakticheskie vozmozhnosti formirovaniya i razvitiya issledovatel'skoj deyatel'nosti mladshih shkol'nikov], Scientific Notes of the V. I. Vernadsky Crimean Federal University. Sociology. Pedagogy. Psychology, 2018., Vol. 4 (70), No. 4, pp. 10–15.
15. Goryacheva, E. D. *Winged expressions in the phraseological system of language: structural-semantic aspect* [Krylatye vyrazheniya v frazeologicheskoy sisteme yazyka: strukturno-semanticeskij aspekt], Bulletin of Adygeyan State University. Series 2: Philology and Art History, 2016, No. 1 (172), pp. 26–31.
16. Lutovinova, O. V. Linguistic picture of the virtual world. Problem of conceptualization [Yazykovaya kartina virtual'nogo mira. Problema konceptualizacii], Problems of cognitive linguistics, 2009, No. 3, pp. 21–29.
17. Kornienko, T. V., Potapov, A. A. Petrova, T. N. *Profile training of schoolchildren by means of media education: monograph* [Profil'noe



obuchenie shkol'nikov sredstvami mediaobrazovaniya: monografiya], St. Petersburg: Science-intensive technologies, 2020. 161 p.

18. Grigorieva, V. S. *Discourse as an element of communicative process: pragmalinguistic and cognitive aspects: monograph* [Diskurs kak element kommunikativnogo processa: pragmalingvisticheskij i kognitivnyj aspekty: monografiya], Tambov: Publishing house of Tambov State Technical University, 2007. 288 p.

19. Kuznetsov, V. M., Panova, K. S., Troshkov, S. N. *Preferences and factors in the choice of modules of the comprehensive course "Fundamentals of religious cultures and secular ethics" in schools of the Chelyabinsk region* [Predpochteniya i faktory vybora modulej kom-

pleksnogo uchebnogo kursa "Osnovy religioznyh kul'tur i svetskoj etiki" v shkolah CHelyabinskoj oblasti], Problems of cultural education: Proceedings of scientific and educational-methodical works. Vol. Chelyabinsk: CIRIPSE, 2021. 183 p.

20. Maximova, A. S. *Using video to study social interaction* [Ispol'zovanie video dlya izucheniya social'nogo vzaimodejstviya], Sociological Review, 2016, Vol. 15, No. 3, pp. 91–121.

21. *Forecast of Scientific and Technological Development of the Russian Federation until 2030* [Prognoz nauchno-tehnologicheskogo razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda], Available at: <http://www.consultant.ru> (accessed date: 03/01/2022).

**Образец для цитирования статьи:**

Кийкова, Н. Ю. Формирование дидактической практики взаимодействия педагогических работников в укреплении здоровья детей посредством цифровой объективации совместных образовательных результатов / Н. Ю. Кийкова, Л. М. Исрафилова, О. Н. Уварова, О. Г. Хажеева. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2022. – № 2 (51). – С. 43–56.

**Example for article citation:**

Kiykova, N. Yu., Israfilova, L. M., Uvarova, O. N., Khazheeva, O. G. Formation of didactic practices of interaction between educators in promoting children's health through digital objectification of joint educational results [Formirovanie didakticheskoy praktiki vzaimodejstviya pedagogicheskix rabotnikov v ukreplenii zdorov'ya detej posredstvom cifrovoj ob'ektivacii sovmestny'h obrazovatel'ny'h rezul'tatov], Scientific support of a system of advanced training, 2022, No. 2 (51), pp. 43–56.



УДК 371.26+371.32

## Исследование готовности педагогов к образовательной деятельности, направленной на подготовку обучающихся к международным исследованиям PISA

А. Л. Плотникова

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

annaplot@rambler.ru

### The research of the teachers' readiness for educational activities focused on the training of learners in the international researches PISA

A. L. Plotnikova

#### Аннотация

**Проблема исследования и обоснование ее актуальности.** Проблема исследования: насколько российские учителя готовы формировать функциональную грамотность обучающихся и подготовить их к участию в PISA. Актуальность проблемы определяется необходимостью подготовить школьников к жизни, к «вызовам» современного общества, сформировать функционально грамотную личность; показать успешные результаты участия России в Международной программе оценки образовательных достижений обучающихся – PISA (в PISA оценивается функциональная грамотность 14–15-летних обучающихся); оценить дефициты учителей в контексте проблемы; научно обосновать структуру готовности и представить методику оценки готовности учителей к формированию функциональной грамотности обучающихся.

**Цель исследования** – оценить готовность педагогов к образовательной деятельности, направленной на подготовку обучающихся к международным исследованиям PISA.

**Методология (материалы и методы).** Теоретической основой исследования является рассмотрение готовности как установки. Готовность педагогов к образовательной деятельности, направленной на подготовку обучающихся к международным исследованиям

PISA рассматривалась через 3 составляющих: информационная (владение знаниями о программе PISA и результатах PISA-2018; знание актуального уровня развития функциональной грамотности обучающихся, с которыми работает педагог), деятельностная (владение педагогическими технологиями, позволяющими развивать функциональную грамотность обучающихся; умение ориентироваться в заданиях на функциональную грамотность; готовность педагога реализовывать задачу развития функциональной грамотности обучающихся в урочной и внеурочной деятельности; готовность к профессиональному взаимодействию и обучению) и аффективная (оценочное отношение к задаче развития функциональной грамотности обучающихся; удовлетворенность собственной педагогической деятельностью).

Разработанная анкета включает 54 вопроса и состоит из 2 блоков: общий блок (6 вопросов: образовательная организация, возраст, стаж, пол, образовательный округ, преподаваемый предмет); блок изучения компонентов готовности – 48 вопросов. Предусмотрен перевод в баллы 45 вопросов.

Применялись методы математической статистики: Альфа Кронбаха, коэффициент корреляции Спирмена, кластерный анализ методом  $k$  средних,  $z$ -стандартизация.

**Результаты.** Выделены и описаны 4 кластера учителей ( $N = 3742$ ) по уровню их готовности. 1-й кластер – низкая информационная и аффективная, средняя деятельностная готовность (27,7%). 2-й кластер – низкий уровень всех трех составляющих готовности (10,4%). 3-й кластер – средняя информационная, низкая аффективная и деятельностная готовность (27,2%). 4-й кластер – высокий уровень всех трех компонентов готовности (34,6%). Определено, что высокий уровень готовности в данной выборке характеризуется следующими составляющими.

**Информационная составляющая:** относительно поверхностное знание о PISA, без осмысления сущности функциональной грамотности и ее роли в жизни современного человека; знание педагогов об уровне функциональной грамотности «своих» учеников и результатах внутришкольного и регионального мониторингов.

**Деятельностная составляющая:** применение разных педагогических технологий для развития функциональной грамотности обучающихся (лидируют технологии развития критического мышления, смыслового чтения и развивающего обучения); пройдены курсы повышения квалификации в области развития функциональной грамотности; включение в урок и внеурочную деятельность заданий и задач на развитие функциональной грамотности; использование разных (индивидуальной, групповой, фронтальной) форм; изучение методической литературы и обращение к более опытным коллегам; способность правильно решить задачи типа PISA; сложность дифференциации задач типа PISA и творческих (исследовательских, поисковых, креативных) учебно-познавательных задач.

**Аффективная составляющая:** удовлетворенность трудом; оценка функциональной грамотности как значимого качества для современного человека; принятие на себя ответственности за реализацию задачи развития функциональной грамотности школьников; оценка данной задачи как вполне реалистичной; восприятие проводимой в школе работы по развитию функциональной грамотности обучающихся как системной и понятной.

## Abstract

**The research problem and the rationale for its relevance.** *The research problem: Research problem: How ready are Russian teachers to shape students' functional literacy and prepare them to participate in PISA. Urgency of an issue is defined through the need to prepare the learners to life, contemporary society challenges, develop a functional and competent personality, demonstrate the successful results of Russia participation in the Programme for International Student Assessment – PISA (in the Programme the functional literacy of 14–15-year learners is assessed), assess the shortage of teachers in the context of the problem; present scientific arguments for the readiness structure and teachers' readiness assessment for development of the learners functional literacy.*

**The goal of research** is assessment of teachers' readiness for educational activities aimed at preparing students for the PISA international studies.

**Methodology.** *Theoretical framework for the study is consideration of the readiness as an attitude. The teachers' readiness for educational activity focused on the training of the learners in the international researches PISA was analyzed through three components: information (knowledge about the programme PISA and its results – 2018; knowledge of the true level of development of the learners functional literacy the teacher works with) activity (having the pedagogical technology that is allowed to develop the functional literacy of the learners; ability to understand the functional literacy tasks; the readiness of the teacher for fulfilment of the task concerning the development of the functional literacy of the learners during the scheduled and extra curriculum activities; the readiness for professional cooperation and training) and affective (value attitudes to the task of the functional literacy development of the learners; satisfaction of the pedagogical activity).*

*The questionnaire includes 54 questions and 2 units: general unit (6 questions: educational establishment, age, time in employment, gender, educational district, subject); components of readiness unit – 48 questions. It is possible to transfer into points 45 questions.*

*Mathematical statistics techniques were used: Cronbach's alpha, Spearman's rank correlation coefficient, k-means clustering, z-score.*

**Results:** *on the basis of the readiness levels 4 groups of teachers ( $N = 3742$ ) were distin-*

guished and described. 1 group – low level of information and affective components, middle level of activity component (27,7%). 2 group – low level of all 3 components of the readiness (10,4%). 3 group – middle level of information component, low level of affective and activity components (27,2%). 4 group – high level of all 3 components of the readiness (34,6%). It is determined that high level of the readiness in this sample is characterized components.

*Information component: rather superficial knowledge about PISA without understanding the idea of functional literacy and its role in the modern life of a man; teachers' knowledge about the level of the functional literacy of their learners and the results of the school and regional monitoring.*

*Activity component: the use of different pedagogical technologies for the functional literacy development (topped the technology of the critical thinking development, semantic reading, developmental teaching); refresher course for development of the functional literacy was taken; tasks and exercises on the functional literacy development were introduced in the scheduled and extra curriculum activities; use of different (individual, group and frontal) forms; the study of methodical literature and seek advice from more experienced colleagues; ability to do PISA tasks right; difficulty in PISA tasks differentiation as well as creative (research, search, creative) learning and cognitive tasks.*

*Affective component: satisfaction with work; assessment of functional literacy as a significant quality for any modern man; claim responsibility for the fulfilment of the task concerning the development of the functional literacy of the learners; assessment of the task as a realistic one; consider the school work in the development of the functional literacy of the learners as system and coherent.*

**Ключевые слова:** функциональная грамотность, PISA, готовность к деятельности, диагностика.

**Keywords:** functional literacy, PISA, readiness for activities, diagnostics.

**Введение.** Образование необходимо людям для развития и процветания общества, экономического роста, благополучия страны, высокого качества жизни, сохранения природных

ресурсов, обеспечения мирного сосуществования, развития культуры и науки и пр. Школа не существует в вакууме, она – часть общества и выполняет важную роль подготовки подрастающего поколения к жизни в социуме. Современный мир имеет много «вызовов», с которыми столкнутся школьники, когда подрастут и начнут самостоятельную взрослую жизнь (экология, сохранение природных ресурсов, технологии и цифровизация, социальное расслоение, болезни и эпидемии, этнические и международные конфликты, миграция, исчезновение существующих и появление новых профессий и пр.). Для того чтобы успешно справляться с этими «вызовами», необходимо развивать у школьников компетенции и личностные характеристики, которые позволят им обеспечить социальное и экономическое благополучие себе, своей семье, государству и миру, в конечном итоге [7]. В связи с вышесказанным качество основного общего образования оценивается не столько по набору знаний, которыми владеет школьник, сколько по умению ими воспользоваться для решения различных жизненных проблем и ситуаций, т. е. по функциональной грамотности, ключевым компетенциям.

ОЭСР (Организация экономического сотрудничества и развития), начиная с конца XX века, проводит раз в 3 года международный образовательный мониторинг, который оценивает функциональную грамотность, некоторые компетенции (креативное мышление, глобальную компетентность, цифровую грамотность и др.) 14–15-летних подростков, и на основе этого делает вывод о качестве школьного образования в разных странах. Программа, выявляющая функциональную грамотность обучающихся, носит название PISA (Programme for International Student Assessment / Международная программа оценки образовательных достижений обучающихся). Согласно модели PISA, функциональная грамотность включает математическую, читательскую и естественнонаучную.

Функциональная грамотность понимается как «повышаемый по мере развития общества и роста потребностей личности уровень знаний и умений, необходимый для полноправного и эффективного участия человека в экономической, политической, гражданской, обществен-

ной и культурной жизни своего общества и своей страны, для содействия их прогрессу и для собственного развития» [2, с. 10].

Функциональная грамотность школьников формируется в образовательном процессе, реализуемом учителями, преподающими отдельные учебные дисциплины, и в то же время способными сформировать у обучающихся целостную систему знаний и представлений об окружающем мире, развивать навыки и качества характера, которые «помогут им найти свой путь в неопределенном, изменчивом, энергозависимом и неоднозначном мире» [2, с. 10]. Вопрос о том, насколько российские учителя готовы формировать функциональную грамотность обучающихся, в контексте школьной практики трансформируется в проблему готовности педагогов к образовательной деятельности, направленной на подготовку обучающихся к международным исследованиям PISA. Обозначенная проблема актуализируется в преддверии PISA-2022 стремлением Министерства просвещения РФ достичь высоких показателей (баллов по PISA). Проблема обостряется тем фактом, что в общем рейтинге стран ОЭСР по математике Россия уверенно держится на среднем уровне; по «естествознанию» – на уровне ниже среднего; по чтению – на среднем уровне, но показывает отрицательную динамику в период с 2000 по 2018 г. [1].

Готовность педагогов к формированию функциональной грамотности обучающихся рассматривается в статьях А. Н. Величко и Е. Ю. Пименовой, Л. О. Рословой и И. И. Карамовой, О. В. Тумашевой, Р. Ф. Шайхелисламова.

А. Н. Величко и Е. Ю. Пименова исследовали готовность учителей к формированию естественнонаучной грамотности [4], Л. О. Рослова и И. И. Карамова – математической грамотности [8], О. В. Тумашева – готовность студентов педагогического вуза – будущих учителей [9], Р. Ф. Шайхелисламов – мнения, предложения и намерения педагогов в области формирования функциональной грамотности школьников [10]. Остаются открытыми следующие вопросы:

– комплексного изучения готовности российских педагогов к формированию функциональной грамотности в совокупности всех ее видов, на основе не только самооценок учителей, но и ответов на тестовые вопросы, объективно показывающие владение информацией

в области формирования и оценки функциональной грамотности обучающихся;

– выделения групп педагогов по уровню готовности;

– разработки стандартизированного диагностического инструмента оценки готовности педагогов к формированию функциональной грамотности обучающихся.

В данной статье попытаемся частично ответить на некоторые из этих вопросов, преследуя цель исследования – оценить готовность педагогов к образовательной деятельности, направленной на подготовку обучающихся к международным исследованиям PISA.

**Обзор литературы.** «Готовность к деятельности» – устойчивое научное понятие, которое изначально разрабатывалось в работах по психологии труда, спорта, военных с середины XX века. В современной психологии сложилось два подхода к рассмотрению «готовности к деятельности»: функциональный и личностный. В функциональном подходе готовность изучается во взаимосвязи с профессиональной деятельностью, профессиональными компетенциями, мастерством. Готовность понимается как функциональное состояние, которое активизирует, мобилизует на достижение цели деятельности и обеспечивает ее результативность.

В рамках функционального подхода можно выделить направление, в котором готовность отождествляется с установкой. Например, Д. Н. Узнадзе рассматривал установку как готовность субъекта к восприятию будущих событий и действиям в определенном направлении. В структуре установки традиционно выделяются 3 компонента: когнитивный (знаниевый, информационный), деятельностный (поведенческий) и аффективный (эмоциональный). В дальнейшем на основе структуры установки разными авторами разрабатывались структуры готовности к деятельности. В личностном подходе готовность рассматривается как устойчивое качество личности (подготовленность), обеспечивающее возможность эффективного выполнения деятельности.

В некоторых работах готовность к деятельности рассматривается и как состояние, и как свойство личности. Например, Л. А. Кандыбович и М. И. Дьяченко определили готовность как активно-действенное состояние личности, отражающее содержание стоящей задачи



и условия предстоящего ее выполнения. Авторы выделили 2 вида готовности (ситуативную и устойчивую), и представили 5-компонентную структуру готовности к профессиональной деятельности: мотивационный (отношение к профессии, интерес, ответственность, чувство долга), ориентационный (знания и представления об особенностях и условиях деятельности, ее требованиях к личности), операционный (владение способами и приемами деятельности, профессиональными знаниями и навыками), волевой (самоконтроль себя в процессе профессиональной деятельности), оценочный (самооценка своей подготовленности к деятельности, качества своей деятельности) [6].

В психологии и педагогике представлены различные структуры готовности педагога к профессиональной деятельности, в зависимости от цели исследования и практических задач образования. Как правило, в структуру готовности включаются профессиональные знания и умения; личные отношения, убеждения, мнения, оценки педагога; стремление взаимодействовать с коллегами и повышать мастерство, достигать результатов деятельности, проявлять настойчивость, волевые качества, управлять своим поведением; профессиональные результаты; удовлетворенность своей работой и достижениями и др. Например, О. В. Тумашева определила следующие компоненты в структуре готовности студентов педагогических вузов к формированию функциональной грамотности обучающихся: мотивационный, эмоционально-волевой, когнитивный, деятельностный и рефлексивно-оценочный [9]. Л. О. Рослова и И. И. Карамова в структуре готовности

выделили компоненты: познавательный, мотивационный, эмоциональный, оценочный, операционный [8]. В данной статье, понимая готовность в рамках функционального подхода как установку, готовность педагогов к образовательной деятельности, направленной на подготовку обучающихся к международным исследованиям PISA, рассматривалась через 3 составляющих: информационная, деятельностная и аффективная.

В основу определения содержания готовности педагогов к образовательной деятельности, направленной на подготовку обучающихся к международным исследованиям PISA, была положена структура готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, предложенная С. В. Алёхиной, М. Н. Алексеевой, Е. Л. Агафоновой [3], включающая профессиональную и психологическую готовность (см. табл. 1).

**Методология (материалы и методы).** В целях изучения готовности педагогов к образовательной деятельности, направленной на подготовку обучающихся к международным исследованиям (Programme for International Student Assessment / Международная программа оценки образовательных достижений обучающихся) в период с мая по октябрь 2021 г. было проведено анкетирование педагогов с помощью разосланной по образовательным организациям г. Самары и области гугл-формы.

Разработанная анкета включала 54 пункта: общий блок (6 вопросов: образовательная организация, возраст, стаж, пол, образовательный округ, преподаваемый предмет); блок изучения компонентов готовности – 48 вопросов.

Таблица 1

Структура готовности педагогов

Готовность педагогов к образовательной деятельности, направленной на формирование функциональной грамотности обучающихся (подготовку обучающихся к международным исследованиям PISA)		
Профессиональная готовность		Психологическая готовность
Информационная готовность	Деятельностная готовность	Аффективная готовность
1) владение знаниями о программе PISA и результатах PISA-2018; 2) знание актуального уровня развития функциональной грамотности обучающихся, с которыми работает педагог	3) владение педагогическими технологиями, позволяющими развивать функциональную грамотность обучающихся; 4) умение ориентироваться в заданиях на функциональную грамотность; 5) готовность педагога реализовывать задачу развития ФГ обучающихся в урочной и внеурочной деятельности; 6) готовность к профессиональному взаимодействию и обучению	7) оценочное отношение к задаче развития функциональной грамотности обучающихся; 8) удовлетворенность собственной педагогической деятельностью



Предусмотрен перевод в баллы 45 вопросов. В некоторых из них использовалась шкала Лайкерта. Применялись методы математической статистики: альфа Кронбаха, коэффициент корреляции Спирмена, кластерный анализ методом  $k$  средних,  $z$ -стандартизация.

**Результаты.** В исследовании приняли участие 3742 учителя из 630 образовательных организаций Самарской области, работающих с обучающимися 5–9-х классов. Из них 93,57% – женщины, 6,43% – мужчины. Средний возраст – 49 лет, средний стаж – 22 года. У 90,53% опрошенных высшее образование, у 8,58% – среднее специальное и у 0,89% – ученая степень. Среди опрошенных педагогов много учителей математики (737 чел.), русского языка и литературы (753 чел.). Также много учителей иностранного языка (349 чел.), физики (197 чел.), биологии (224 чел.), географии (153 чел.), физической культуры (122 чел.), химии (112 чел.), информатики (132 чел.), истории (246 чел.).

Рубрика 1. Владение знаниями о программе PISA и результатах PISA-2018. Исходя из полученных результатов можно утверждать, что педагоги знают, что PISA оценивает функциональную грамотность обучающихся (85,72%), какие виды функциональной грамотности оценивает PISA (70,29%), какая организация в РФ курирует проведение PISA в России и оценивает качество образования (81,45%), какой вид грамотности является приоритетным в исследовании PISA-2022 (66,46%). Отличительные особенности PISA, в частности нацеленность программы на оценку качества обязательного школьного образования, могут правильно указать 60,6% педагогов. Адекватное представление об уровне математической грамотности обучающихся России, выявляемом в исследовании PISA-2018, имеют только 27,77% об уровне естественнонаучной – 31,93%, об уровне читательской – 32,68%. Эти результаты указывают, что многие педагоги имеют размытое представление об уровнях функциональной грамотности, определяемых PISA, и об актуальном уровне функциональной грамотности российских школьников. Знание о том, что результаты PISA оцениваются по 1000-бальной шкале, имеют 48,02% учителей. Этот результат является косвенным указателем на то, что половина педагогов (51,98%) не читали обзоров по исследованиям PISA,

опубликованным в журналах и выложенным на сайте ФИОКО. В целом, педагоги владеют общими знаниями о PISA, но знания о результатах участия российских школьников в PISA-2018 у 2/3 педагогов неадекватные. Вероятно, в уровнях функциональной грамотности, определяемых PISA, учителя слабо ориентируются.

Рубрика 2. Знание актуального уровня развития функциональной грамотности обучающихся, с которыми работает педагог. В целом 87,37% педагогов знают, что в образовательной организации, где они работают, проводится внутришкольный мониторинг уровня развития функциональной грамотности обучающихся. 33,56% учителей отметили, что большинство обучающихся имеют второй уровень, а 27,92% – третий уровень функциональной грамотности. Этот результат согласуется с данными о результатах PISA-2018: большинство российских школьников имеют 2 или 3 уровни функциональной грамотности.

53,11% педагогов указали, что самостоятельно оценивают уровень ФГ школьников, с которыми работают.

Среди учителей математики 40,28% информированы о том, что уровень функциональной грамотности «своих» обучающихся, выявленный во внутришкольном мониторинге, соответствует уровню функциональной грамотности школьников Самарской области, выявленный в региональном мониторинге. 25,56% отметили: «у школьников моей школы уровень функциональной грамотности ниже, чем в среднем по региону». Причины этого расхождения они видят, в основном, в мотивации школьников, их индивидуально-психологических особенностях и уровне обученности. 30,69% учителей математики не знают, соответствуют ли результаты внутришкольного и регионального мониторингов функциональной грамотности. Они не осведомлены либо о результатах регионального мониторинга, либо о результатах внутришкольного мониторинга математической грамотности обучающихся.

Рубрика 3. Владение педагогическими технологиями, позволяющими развивать функциональную грамотность обучающихся. Педагоги считают, что наиболее подходят для развития функциональной грамотности обучающихся технологии смыслового чтения (41,02%), развития критического мышления (53,31%) и раз-

вивающего обучения (38,7%). 38,7% учителей выбрали ответ «ничего из перечисленного». Вероятно, эти педагоги считают, что для развития функциональной грамотности должны быть какие-то специфические технологии, отличные от используемых на уроках.

Наиболее используемыми учителями в своей повседневной педагогической деятельности являются технологии: развития критического мышления (49,36%), развивающего обучения (45,38%), смыслового чтения (41,23%). ИКТ, здоровьесберегающую и технологию решения контекстных и ситуационных задач указали по 38% учителей, технологию учебно-группового сотрудничества – 36%.

В своей образовательной деятельности для развития функциональной грамотности школьников учителя Самарской области чаще применяют технологии: развития критического мышления (45,54%), смыслового чтения (39,23%), развивающего обучения (36,88%) и др.

В целом наиболее распространенными технологиями являются технологии развития критического мышления, развивающего обучения, смыслового чтения. Также часто применяются здоровьесберегающая, игровая, ИКТ, технологии решения практико-ориентированных задач и заданий, учебно-группового сотрудничества. Достаточно мало педагогов применяют технологии формирующей оценки, модельного обучения, организации проектной деятельности. Вероятно, для развития функциональной грамотности и для достижения образовательных результатов педагоги применяют одни и те же технологии, которыми владеют. Обращает на себя внимание, что технологии проектной деятельности, учебно-группового сотрудничества для развития функциональной грамотности школьников указали только 36% и 23,8% учителей соответственно, хотя ОЭСР именно проектную групповую деятельность обучающихся рассматривает как основное средство развития функциональной грамотности и 4К-компетенций (креативность, критическое мышление, коммуникация, кооперация).

Рубрика 4. Умение ориентироваться в заданиях на функциональной грамотности. Учителям было предложено решить 3 задачи на математическую, естественнонаучную и читательскую грамотность, предлагаемые PISA для школьников.

Задачу, оценивающую математическую грамотность школьников, правильно решили 35,23% учителей. Остальные дали неверный ответ. Среди учителей математики, правильно решивших задачу для школьников на математическую грамотность, процент выше, чем среди учителей, преподающих другие предметы. Так, 54,7% учителей математики выбрали верный ответ на задачу, а среди НЕ учителей математики доля правильных ответов составляет 30,3%.

Задачу, оценивающую естественнонаучную грамотность школьников, правильно решили 80,41% учителей. Остальные дали неверный ответ.

Задачу, оценивающую читательскую грамотность школьников, правильно решили 76,16% учителей. Остальные дали неверный ответ.

Таким образом, основную трудность для учителей представляла задача на математическую грамотность, но не по причине неумения осуществлять вычисления, а сложности сориентироваться в условиях задачи.

Рубрика 5. Готовность педагога реализовать задачу развития функциональной грамотности обучающихся в урочной и внеурочной деятельности. Результаты показали, что только 28,68% учителей верно определили, что задача «Кирпич весит два килограмма и пол кирпича. Сколько килограммов весит кирпич?» не способствует напрямую развитию функциональной грамотности обучающихся. Учителям предлагалось оценить другую задачу с точки зрения развития функциональной грамотности. 79,21% учителей верно определили, что задача «Часто онлайн-доставка предлагает Вам выбор: купить одну большую пиццу или за те же деньги две немного поменьше («по акции»). Казалось бы, выбор очевиден, однако давайте посчитаем. Для пример возьмем пиццы диаметром 45 и 30 сантиметров. В каком случае мы получим больше еды: при заказе одной 45-сантиметровой или двух 30-сантиметровых?» развивает функциональную грамотность обучающихся. Исходя из этих данных, можно сделать вывод, что любую учебно-познавательную задачу, предполагающую не алгоритмический, а исследовательский, творческий характер познавательной деятельности обучающихся, педагоги имеют

тенденцию воспринимать как средство развития функциональной грамотности.

В целом готовность педагога реализовывать задачу развития функциональной грамотности обучающихся характеризуется включением в урок (регулярным или эпизодическим) заданий на развитие функциональной грамотности (95,91%), во внеурочную деятельность (75,09%), самостоятельно отобранных из различных источников (69,93%), в том числе взятых из пособий издательств, выпускающих учебно-методическую литературу (напр., «Просвещение», «Академия», «Юрайт», «Эксмо» – 65,06%); пособий ФИОКО и ФИПИ (54,17%).

Педагоги развивают функциональную грамотность у всех учеников в классе (84,36%), используя: групповые формы обучения (15,84%), индивидуальные и групповые (24,98%); индивидуальные, групповые и фронтальные формы в равной мере (29%).

Последний пункт 5 рубрики включал перечень характеристик, которые педагогам предлагалось оценить по 5-балльной шкале, где 5 – всегда, 1 – никогда. Приведенные характеристики подразделялись на 2 группы: 1 группа: «красные» характеристики, способствующие развитию «мягких» навыков (soft-skills) и функциональной грамотности. 2 группа: «черные» характеристики, затрудняющие развитие «мягких» навыков (soft-skills) и функциональной грамотности. Список характеристик был взят из книги «Навыки XXI века в российской школе: взгляд педагогов и родителей» [5].

Ответы педагогов переводились в баллы и суммировались отдельно по каждой из двух групп характеристик. Затем было посчитано количество педагогов, у которых соотношение баллов по 2 группам характеристик в пользу «черных» (т. е. учителя так организуют учебный процесс, что затрудняется развитие «мягких навыков») или «красных» (т. е. учителя так организуют учебный процесс, что стимулируется развитие «мягких навыков»). Результат показал, что 47,22% учителей создают такие педагогические условия, в которых стимулируется развитие «мягких» навыков и функциональной грамотности обучающихся.

Рубрика 6. Готовность к профессиональному взаимодействию и обучению. Большинство учителей (70,13%) прошли курсы повышения квалификации в области развития функцио-

нальной грамотности обучающихся за последние 3 года. Среди организаций, на базе которых учителя прошли обучение лидируют: СИПКРО/ИРО – 55,85% и ресурсные центры – 29,45%. Хотя самооценка уровня своей профессиональной компетентности в области развития и формирования функциональной грамотности обучающихся скорее высокая у многих педагогов (58,81%), повышать свою компетентность планируют 80,08% учителей. Самостоятельно изучают вопрос развития функциональной грамотности школьников 88,77% опрошенных. Из них 49,51% предпочитают изучать литературу, а 39,26% консультироваться у более опытных коллег.

Рубрика 7. Оценочное отношение к задаче развития функциональной грамотности обучающихся. Подавляющее большинство опрошенных (92,41%) оценивают функциональную грамотность как важное качество современного человека и хотят, чтобы собственные дети были функционально грамотными (90,12%). Больше половины (72,66%) придерживаются мнения, что задача развития функциональной грамотности обучающихся обосновывается необходимостью подготовить школьников к жизни в современном обществе. Однако 13,76% полагают, что данная задача определяется необходимостью успешного участия школьников в PISA-2022.

Для учителей, оценивающих задачу повышения уровня функциональной грамотности обучающихся в современной российской школе как более-менее реалистичную, превышает долю учителей, оценивающих эту задачу как мало- или нереалистичную (реалистичность было предложено оценить по 10-балльной шкале). При этом 35,69% считают, что эта задача достижима в отношении всех учеников в школе; 53,26% – некоторых школьников; 8,88% – лишь единичных обучающихся в школе, где работает опрошенный.

По субъективным оценкам учителей, 69% школьников охвачены работой по развитию функциональной грамотности обучающихся. Оценка доли обучающихся, вовлеченных в работу по развитию функциональной грамотности, прямо коррелирует со степенью ответственности, принимаемой на себя педагогом: чем выше степень личной ответственности, тем больше школьников охвачены работой по раз-

виту функциональной грамотности в представлениях педагогов ( $p \leq 0,001$ ).

Больше половины учителей (57,24%) оценивают работу, проводимую образовательной организацией по развитию функциональной грамотности обучающихся, как системную и понятную всем учителям. 33,53% ответили, что не владеют полной информацией по этому вопросу. Остальные указали, что либо работа не проводится, либо проводится бессистемно.

Педагоги склонны оптимистично оценивать результаты работы по развитию функциональной грамотности обучающихся. Так, 70,35% предполагают улучшение результатов России по итогам PISA-2022 по сравнению с PISA-2018.

Опрошенные считают, что ответственность за развитие функциональной грамотности учеников возлагается и на учителя, и на обучающегося и его родителей, и на администрацию. Однако, главные субъекты образовательного процесса, на которых лежит ответственность за развитие ФГ учеников, – это педагог и обучающийся. Чуть меньше ответственности – на администрации школы и органах управления образованием. Доля ответственности родителей школьников еще меньше.

Для успешного участия российских школьников в исследованиях PISA необходимо создать в школах педагогические условия, среди которых на 1-е место учителя поставили методическое, материальное и организационное обеспечение учителей всем необходимым для преподавания. На 2-е место – достижение предметных результатов обучения. На 3-е место – опыт собственной деятельности учеников по решению задач на функциональную грамотность. На 4-е место – поручить задачу развитию функциональной грамотности в школе отдельному педагогу.

На 5-е место – развивать понятийное мышление школьников. На 6-е место – ввести курс внеурочной деятельности по развитию функциональной грамотности в школе. На 7-е место – формировать универсальные учебные действия обучающихся. На 8-е и 9-е места – повысить профессиональную компетентность и функциональную грамотность учителей. На 10-е место – развивать функциональную грамотность учеников на протяжении всего периода обучения в школе. На последнее место – развивать «Навыки XXI века».

Обращает на себя внимание тот факт, что непосредственно связанные с функциональной грамотностью универсальные учебные действия (метапредметные образовательные результаты) и «Навыки XXI века» («мягкие» навыки (soft-skills), 4К-компетенции) учителя поставили на 7-е и 11-е места. Вероятно, это определяется недостаточностью знаний опрошенных о функциональной грамотности.

При этом развитие понятийного мышления школьников и достижение предметных образовательных результатов, что «работает» на задачу формирования академической грамотности школьников, учителя поставили на 2-е и 5-е места. Несомненно, академическая грамотность составляет «ядро» функциональной грамотности, однако, нельзя повысить функциональную грамотность только путем достижения предметных результатов и развития понятийного мышления школьников.

Рубрика 8. Удовлетворенность собственной педагогической деятельностью. Удовлетворенность педагогов образовательной деятельностью высокая.

Более-менее довольны: своей образовательной деятельностью – 90,63%; своей деятельностью по развитию функциональной грамотности школьников – 70,03%; существующими в школе педагогическими условиями для развития функциональной грамотности обучающихся – 75,97%; качеством школьного образования в России – 59,61%; качеством образования в «своей» школе – 84,49% опрошенных учителей.

Ответы педагогов на вопросы 2 блока анкеты были переведены в баллы и суммированы по 8 рубрикам. Проверка полученных результатов на надежность с применением альфа Кронбаха показало достаточную внутреннюю согласованность разработанной анкеты ( $\alpha = 0,710$ ).

Корреляционный анализ показал наличие прямых связей между тремя составляющими готовности. Между деятельностной и аффективной готовностью обнаружена сильная связь ( $r_s = 0,941$ ;  $p \leq 0,001$ ), между информационной и деятельностной связью средней силы ( $r_s = 0,396$ ;  $p \leq 0,001$ ), между информационной и аффективной связью средней силы ( $r_s = 0,435$ ;  $p \leq 0,001$ ). Эти корреляции подтверждают внутреннюю согласованность анкеты. Между всеми восемью рубриками анкеты также определяют прямые корреляции, за исключением третьей



«Владение педагогическими технологиями, позволяющими развивать функциональную грамотности обучающихся».

Кластерный анализ методом k средних полученных данных (z-оценок) позволил выделить 4 кластера (см. табл. 2).

1-й кластер (27,7%/1022 чел.).

Низкая информационная готовность, которая определяется малыми знаниями о программе PISA и результатах PISA-2018. Лучше учителя осведомлены об актуальном уровне развития функциональной грамотности обучающихся, с которыми они работают.

Средняя деятельностная готовность. Педагоги владеют разными педагогическими технологиями, позволяющими развивать функциональную грамотность обучающихся. Плохо ориентируются в заданиях на функциональную грамотность, предлагаемых PISA обучающимся, затрудняются в самостоятельном выполнении PISA-заданий. Реализуют задачу развития функциональной грамотности обучающихся в урочной и внеурочной деятельности. Взаимодействуют с коллегами и повышают свою профессиональную компетентность в области формирования и развития функциональной грамотности обучающихся. Средняя аффективная готовность. Отмечается нейтральное оценочное отношение к задаче развития функциональной грамотности обучающихся; средняя удовлетворенность собственной педагогической деятельностью.

2-й кластер (10,4%/385 чел.).

Низкая информационная готовность. Педагоги мало осведомлены о программе PISA и результатах PISA-2018, а также об актуаль-

ном уровне развития функциональной грамотности обучающихся, с которыми они работают.

Низкая деятельностная готовность. Отмечаются трудности применения педагогических технологий, позволяющих развивать функциональную грамотность обучающихся. Плохо ориентируются в заданиях на функциональную грамотность, предлагаемых PISA обучающимся, затрудняются в самостоятельном выполнении PISA-заданий. Недостаточно реализуют задачу развития функциональной грамотности обучающихся в урочной и внеурочной деятельности. Мало взаимодействуют с коллегами и повышают свою профессиональную компетентность в области формирования и развития функциональной грамотности обучающихся.

Низкая аффективная готовность. Отмечается тенденция к негативному оценочному отношению задачи развития функциональной грамотности обучающихся; малая удовлетворенность собственной педагогической деятельностью.

3-й кластер (27,2%/1002 чел.).

Средняя информационная готовность. Педагоги осведомлены о программе PISA и результатах PISA-2018. Отмечается низкая осведомленность об актуальном уровне развития функциональной грамотности обучающихся, с которыми они работают.

Низкая деятельностная готовность. Отмечаются трудности применения педагогических технологий, позволяющих развивать функциональную грамотность обучающихся. Ориентируются в заданиях на функциональную грамотность, предлагаемых PISA обучающимся, некоторые из них могут выполнить самостоятельно.

Таблица 2

Кластеры педагогов по уровню готовности к образовательной деятельности, направленной на подготовку обучающихся к международным исследованиям PISA

Кластер	Уровень ИГ	Уровень АГ	Уровень ДГ
4	Высокая ИГ*	Высокая АГ**	Высокая ДГ***
3	Средняя ИГ	Низкая АГ	Низкая ДГ
2	Низкая ИГ	Низкая АГ	Низкая ДГ
1	Низкая ИГ	Средняя АГ	Средняя ДГ

Примечание:

\* ИГ – информационная готовность

\*\* АГ – аффективная готовность

\*\*\* ДГ – деятельностная готовность



Недостаточно реализуют задачу развития функциональной грамотности обучающихся в урочной и внеурочной деятельности. Мало взаимодействуют с коллегами и повышают свою профессиональную компетентность в области формирования и развития функциональной грамотности обучающихся.

Низкая аффективная готовность. Отмечается тенденция к негативному оценочному отношению задачи развития функциональной грамотности обучающихся; малая удовлетворенность собственной педагогической деятельностью. Однако, показатели рубрики 7 (оценочное отношение...) и рубрики 8 (удовлетворенность...) немного выше, чем во 2-м кластере.

4-й кластер (34,6%/1276 чел.).

Высокая информационная готовность. Педагоги хорошо осведомлены о программе PISA и результатах PISA-2018, а также владеют информацией об актуальном уровне развития ФГ обучающихся, с которыми они работают.

Высокая деятельностная готовность. Отмечается широкий разброс в применяемых учителями педагогических технологиях для развития функциональной грамотности обучающихся. Педагоги достаточно хорошо ориентируются в заданиях на функциональную грамотность, предлагаемых PISA обучающимся, правильно их решают самостоятельно. Реализуют задачу развития функциональной грамотности обучающихся в урочной и внеурочной деятельности. Взаимодействуют с коллегами и повышают свою профессиональную компетентность в области формирования и развития функциональной грамотности обучающихся.

Высокая аффективная готовность. Отмечается позитивное оценочное отношение к задаче развития функциональной грамотности обучающихся; удовлетворенность собственной педагогической деятельностью. Анализ показал, что больше всего учителей 4-го кластера (высокая информационная, деятельностная, аффективная готовность) среди тех, у кого основной преподаваемый предмет: биология, информатика, математика, обществознание, основы проектной деятельности, физика, химия. Больше всего педагогов, относящихся ко 2-му кластеру (низкая информационная, деятельностная и аффективная готовность) отмечается среди учителей, преподающих предметы: физическую культуру, черчение, основы безопасности жизнедеятель-

ности. Выделение групп (кластеров) педагогов по уровню их готовности к образовательной деятельности, направленной на подготовку обучающихся к международным исследованиям PISA, проводилось не на основе теоретически разработанных критериев, а путем кластеризации. Это означает, что «высокий» и «средний» и «низкий» уровни готовности условно названы таковыми лишь по соотношению друг с другом в конкретной выборке. Поэтому важно более подробно описать, что подразумевается в данном исследовании под высоким уровнем готовности.

Информационная готовность, даже высокого уровня, характеризуется относительно поверхностным знанием о PISA (знанием лишь общей информации), без осмысления сущности функциональной грамотности и ее роли в жизни современного человека. Отмечается знание педагогов об уровне функциональной грамотности «своих» учеников и результатах внутришкольного и регионального мониторингов.

Высокая деятельностная готовность учителя характеризуется применением разнообразных педагогических технологий для развития функциональной грамотности обучающихся. В первую очередь, технологии развития критического мышления, смыслового чтения и развивающего обучения. Повышением квалификации в области развития функциональной грамотности на курсах, включением в урок и внеурочную деятельность заданий и задач на развитие функциональной грамотности, использованием разных форм обучения (индивидуальной, групповой, фронтальной), изучением методической литературы и обращением к более опытным коллегам, способностью правильно решить задачи типа PISA. Однако отмечается тенденция все учебно-познавательные задачи, активизирующие творческую, а не репродуктивную познавательную деятельность обучающихся (поисковые, исследовательские, креативные учебно-познавательные задачи), рассматривать как средство развития функциональной грамотности школьников.

Высокая аффективная готовность характеризуется удовлетворенностью трудом, оценкой функциональной грамотности как значимого качества для современного человека, принятием на себя ответственности за реализацию задачи развития функциональной грамотности

школьников, оценкой данной задачи как вполне реалистичной; восприятием проводимой в школе работы по развитию функциональной грамотности обучающихся, как системной и понятной всем учителям.

**Обсуждение.** Проведенное исследование позволило выделить наиболее уязвимые аспекты готовности педагогов к образовательной деятельности, направленной на подготовку обучающихся к международным исследованиям PISA:

- понимание сущности функциональной грамотности, связи с «мягкими» навыками, ключевыми компетенциями, роли функциональной грамотности в жизни современного человека;

- владение средствами развития функциональной грамотности обучающихся в урочной и внеурочной деятельности;

- создание педагогических условий, необходимых для развития функциональной грамотности, «мягких» навыков, мотивации обучающихся;

- знания об отличительных характеристиках заданий и задач, позволяющих успешно развивать функциональную грамотность учеников;

- знания о результатах региональных и внутришкольных мониторингов функциональной грамотности обучающихся;

- ошибочное представление учителей о том, что функциональную грамотность можно развить «отдельно» от урочной, только в формате внеурочной деятельности (функциональная грамотность, как и «мягкие» навыки, развивается на базе предметных знаний, академической грамотности);

- применение различных технологий для развития функциональной грамотности школьников;

- дифференциация учебных задач, направленных на развитие академической и функциональной грамотности обучающихся; отбора материалов для развития функциональной грамотности; умение учителей ориентироваться в PISA-задачах для школьников, правильно решать их.

Необходимо продумать механизм оказания методической и организационной поддержки учителей в работе по развитию функциональной грамотности обучающихся, устранению выявленных дефицитов.

Предложенная структура готовности педагогов к образовательной деятельности, направленной на подготовку обучающихся к международным исследованиям PISA, дополняет теорию установки к деятельности и может быть полезной для проведения научных исследований по проблеме готовности педагогов к формированию функциональной грамотности обучающихся.

Исследование показало, что разработанная анкета нуждается в доработке, в частности необходимо пересмотреть содержание 3-ей рубрики «Владение педагогическими технологиями, позволяющими развивать функциональную грамотность обучающихся».

Несмотря на это, анкета позволяет собрать богатый информативный материал по проблеме готовности педагогов к формированию функциональной грамотности обучающихся и участию в PISA.

Перспективы дальнейших исследований могут быть связаны с сопоставлением результатов выполнения PISA-2022 школьниками Самарской области и результатами анкетирования педагогов. Это позволит более точно определить, какие компоненты, элементы, нюансы готовности педагогов коррелируют с результатами выполнения PISA-заданий обучающимися, с тем чтобы разработать практические рекомендации и скорректировать содержание методической помощи учителям.

**Заключение.** Проблема готовности учителей к формированию функциональной грамотности обучающихся и подготовке их к участию в PISA нуждается в теоретической и практической разработке. Проведенный обзор исследований показывает отсутствие единого подхода к пониманию готовности педагогов к профессиональной деятельности.

В статье предложена теоретическая структура изучаемого вида готовности, позволяющая достаточно полно изучить готовность педагогов и использовать полученные результаты в образовательной практике.

В ходе эмпирического исследования определены 4 кластера педагогов с различным уровнем готовности. Выявленные наиболее уязвимые аспекты готовности педагогов могут быть полезны при разработке программ дополнительного профессионального образования, курсов повышения квалификации.

**Библиографический список:**

1. Адамович, К. А. Основные результаты российских учащихся в международном исследовании читательской, математической и естественнонаучной грамотности PISA-2018 и их интерпретация / К. А. Адамович, А. В. Капуза, А. Б. Захаров, И. Д. Фрумин. – Москва : НИУ ВШЭ, 2019. – 28 с. – Текст : непосредственный.
2. Алексашина, И. Ю. Вектор развития содержания общего образования: от академической к функциональной грамотности / И. Ю. Алексашина, О. А. Абдулаева, Ю. П. Киселев. – Текст : непосредственный // Человек и образование. – 2019. – № 2 (59). – С. 9–13.
3. Алёхина, С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алёхина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова. – Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83–92.
4. Величко, А. Н. Готовность учителей и учеников к использованию и выполнению заданий по естественнонаучной грамотности / А. Н. Величко, Е. Ю. Пименова. – Текст : непосредственный // Вестник педагогических инноваций. – 2021. – № 3 (63). – С. 87–104.
5. Добрякова, М. С. Навыки XXI века в российской школе: взгляд педагогов и родителей / М. С. Добрякова, О. В. Юрченко, Е. Г. Новикова. – Москва : НИУ ВШЭ, 2018. – 72 с. – Текст : непосредственный.
6. Кислова, И. В. Анализ подходов к пониманию готовности к деятельности / И. В. Кислова, В. Г. Михайловский, С. Л. Савченко. – Текст : непосредственный // Социальные отношения. – 2011. – № 2 (3). – С. 11–20.
7. Проект ОЭСР «Будущее образования и навыков: Образование 2030» (Future of Education and Skills: Education 2030) // Официальный сайт ОЭСР. – URL: <https://www.oecd.org/education/2030-project/> (дата обращения: 28.01.2022). – Текст : электронный.
8. Рослова, Л. О. О готовности учителей к формированию функциональной математической грамотности школьников / Л. О. Рослова, И. И. Карамова. – Текст : непосредственный // Профильная школа. – 2020. – Том 8, № 4. – С. 14–26.
9. Тумашева, О. В. Готовность будущего учителя к формированию функциональной грамотности обучающихся / О. В. Тумашева. – Текст : непосредственный // Вестник Мининского университета. – 2021. – Том 9, № 3. – С. 3–17.
10. Шайхелисламов, Р. Ф. Попасть в десятку: готовность регионов к реализации задач, связанных с формированием функциональной грамотности / Р. Ф. Шайхелисламов. – Текст : непосредственный // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Том 1, № 4 (61). – С. 218–235.

**References:**

1. Adamovich, K. A., Kapuza, A. V., Zaharov, A. B., Frumin, I. D. *Russia results in math, reading, and science in PISA 2018 and what they say about education in the country* [Osnovnye rezultaty rossijskih uchashchihsya v mezhdunarodnom issledovanii chitatel'skoj, matematicheskoj i estestvennonauchnoj gramotnosti PISA-2018 i ih interpretaciya]. Moscow: HSE NRU, 2019. 28 p.
2. Aleksashina, I. Yu., Abdulaeva, O. A., Kiselev, Yu. P. *Vector of development of general education content: from academic to functional literacy* [Vektor razvitiya sodержaniya obshchego obrazovaniya: ot akademicheskoy k funkcional'noj gramotnosti], *Man and Education*, 2019, No. 2 (59), pp. 9–13.
3. Alekhina, S. V., Alekseeva, M. A., Agafonova, E. L. *Preparedness of Teachers as the Main Factor of Success of the Inclusive Process in Education* [Gotovnost' pedagogov kak osnovnoj faktor uspehnosti inklyuzivnogo processa v obrazovanii], 2011, No. 1, pp. 83–92.
4. Velichko, A. N., Pimenova, E. Yu. *The readiness of teachers and students to use and perform tasks on natural science literacy* [Gotovnost' uchitelej i uchenikov k ispol'zovaniyu i vypolneniyu zadaniy po estestvennonauchnoj gramotnosti], *Journal of pedagogical innovations*, 2021, No. 3 (63), pp. 87–104.
5. Dobryakova, M. S., Yurchenko, O. V., Novikova, E. G. *Developing 21st century skills in russian schools: teachers' and parents' views* [Navyki XXI veka v rossijskoj shkole: vzglyad pedagogov i roditelej]. Moscow: HSE NRU, 2018. 72 p.
6. Kislova, I. V., Mihailovsky, V. G., Savchenko, S. L. *Analysis of approaches to understanding of the willingness to work* [Analiz podhodov k ponimaniyu gotovnosti k deyatel'nosti], *Social Relations*, 2011, No. 2 (3), pp. 11–20.

7. OECD Future of Education and Skills 2030 [Proekt OESR “Budushchee obrazovaniya i navykov: Obrazovanie 2030” (Future of Education and Skills: Education 2030)], Available at: <https://www.oecd.org/education/2030-project/> (accessed date: 01/28/2022).

8. Roslova, L. O., Karamova, I. I. *On the readiness of teachers to form functional mathematical literacy of schoolchildren* [O gotovnosti uchitelej k formirovaniyu funkcional'noj matematicheskoy gramotnosti shkol'nikov], Profile School 2020, No. 4, pp. 14–26.

9. Tumasheva, O. V. *The readiness of the future teacher to form students' functional literacy*

[Gotovnost' budushchego uchitelya k formirovaniyu funkcional'noj gramotnosti obuchayushchihsiya], Vestnik of Minin University, 2021, No. 3, pp. 3–17.

10. Shajhelislamov, R. F. *In order to enter the top ten countries for the quality of education: readiness of regions for the implementation of tasks related to the formation of functional literacy* [Popast' v desyatku: gotovnost' regionov k realizacii zadach, svyazannyh s formirovaniem funkciono al'noj gramotnosti], Domestic and Foreign Pedagogy, 2019, No. 4 (61), pp. 218–235.

**Образец для цитирования статьи:**

Плотникова, А. Л. Исследование готовности педагогов к образовательной деятельности, направленной на подготовку обучающихся к международным исследованиям PISA / А. Л. Плотникова. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2022. – № 2 (51). – С. 57–70.

**Example for article citation:**

Plotnikova, A. L. The research of the teachers' readiness for educational activities focused on the training of learners in the international researches PISA [Issledovanie gotovnosti pedagogov k obrazovatel'noj deyatel'nosti, napravlennoj na podgotovku obuchayushhixsiya k mezhdunarodny'm issledovaniyam PISA], Scientific support of a system of advanced training, 2022, No. 2 (51), pp. 57–70.

УДК 378.6+378.12

## Идеальный портрет преподавателя в представлении научно-педагогического сообщества ведомственного вуза МЧС

В. В. Булгаков  
<https://orcid.org/0000-0002-6012-6137>  
[vbulgakov@rambler.ru](mailto:vbulgakov@rambler.ru)

### Ideal portrait of a teacher in the view of the scientific and pedagogical community of a departmental university of the Ministry of Emergency Situations

V. V. Bulgakov

#### Аннотация

Современное состояние образования и задачи развития высшей школы требуют наличие подготовленных высококвалифицированных научно-педагогических кадров, способных совершенствовать образовательный процесс и внедрять новые формы обучения. Актуальность исследования заключается в необходимости формирования у научно-педагогического состава ведомственного вуза МЧС портрета идеального преподавателя, профессионально-педагогические качества которого позволят обеспечить готовность выпускников к профессиональной деятельности в области профилактики и тушения пожаров. **Основной целью** работы является выявление и формирование у научно-педагогического состава ведомственного вуза МЧС собственной оценки образа идеального преподавателя для совершенствования своих личностно-профессиональных качеств, методического и педагогического мастерства. В качестве **методологической основы** проведенного исследования применялся анализ литературных источников, методы экспертного опроса и статистической обработки полученных данных. Проведенные исследования позволили сформировать, систематизировать и получить портрет идеального преподавателя, который включал общеформальные, организационно-личностные, психолого-личностные и профессионально-личностные качества. Результатом исследования является сформиро-

ванный портрет идеального преподавателя ведомственного вуза МЧС, который имеет возраст от 31 до 50 лет, большой стаж практической деятельности в профессиональной области и стаж педагогической работы от 8 до 20 лет. Идеальный преподаватель должен быть открытым и коммуникабельным, стремиться к взаимопониманию с обучаемыми, проявлять к ним и к своим коллегам уважительное отношение. Знание своего предмета, увлеченность им и обладание широким профессиональным кругозором в совокупности с эрудицией являются, по мнению научно-педагогического состава, наиболее важными профессионально-личностными качествами идеального преподавателя.

**Результаты** проведенного исследования могут быть полезны при формировании тематики учебных программ и материалов для повышения квалификации и переподготовки как преподавателей вузов МЧС, так и вузов других ведомств, а также для разработки модели профессиональных качеств преподавателя и требований к его аттестации.

#### Abstract

The current state of education and the tasks of higher school development require the availability of trained highly qualified scientific and pedagogical personnel capable of improving the educational process and introducing new forms of education. **The relevance of the research** lies in the need to form a portrait of an ideal teacher among the sci-



*entific and pedagogical staff of the departmental university of the Ministry of Emergency Situations, professional and pedagogical qualities will ensure the readiness of graduates for professional activities in the field of fire prevention and extinguishing. **The goal of research** is to identify and form the scientific and pedagogical staff of the departmental university of the Ministry of Emergency Situations their own assessment of the image of an ideal teacher to improve their personal and professional qualities, methodological and pedagogical skills. **The methodological basis** of the study was the analysis of literary sources, methods of expert survey and statistical processing of the data obtained. The conducted research made it possible to form, systematize and obtain a portrait of an ideal teacher, which included general formal, organizational and personal, psychological and personal, and professional and personal qualities. **The result of the study** is a portrait of an ideal teacher of a departmental university of the Ministry of Emergency Situations, who has an age from 31 to 50 years, a long experience of practical activity in the professional field and experience of pedagogical work from 8 to 20 years. An ideal teacher should be open and sociable, strive for mutual understanding with students, and show them and their colleagues a respectful attitude. Knowledge of one's subject, passion for it and having a broad professional outlook in combination with erudition are, according to the scientific and pedagogical staff, the most important professional and personal qualities of an ideal teacher. The results of the conducted research can be useful in the formation of the subject of curricula and materials for advanced training and retraining of both teachers of universities of the Ministry of Emergency Situations and universities of other departments, as well as for the development of a model of professional qualities of a teacher and requirements for his certification.*

**Ключевые слова:** идеальный преподаватель, анкетный опрос, академия МЧС, непрерывное профессиональное образование.

**Keywords:** ideal teacher, questionnaire survey, Academy of the Ministry of Emergency Situations, continuing professional education.

**Введение.** Активное развитие общества, социальных и производственно-научных институтов в мире требует подпитки данных процес-

сов высококвалифицированными кадрами, формирование которых в подавляющем числе осуществляется в высшей школе. Современность и ориентированность высшей школы на изменяющиеся процессы и модернизацию общественного и экономического развития определяют, прежде всего, педагогические кадры, которые должны не только соответствовать современным требованиям развития общества, но и стремиться быть во главе общественных процессов, формировать новую повестку, задачи и направления развития. Несомненно, правильным является утверждение, что личность педагога и его компетенции являются стратегически значимым ресурсом для системы образования [1, с. 208]. Высокая ответственность за подготовку молодого поколения требует постоянного личного совершенствования педагогического состава и его стремления к идеально-оптимальному образу. Образ идеального преподавателя для разных образовательных организаций имеет определенные отличия, связанные со спецификой образовательного процесса и направлений подготовки, но в целом имеет общие черты, которые можно идентифицировать достаточно четко. На наш взгляд, наиболее точную характеристику идеальному преподавателю может дать, прежде всего, педагогическое сообщество, которое достаточно глубоко погружено в специфику образовательной деятельности.

В соответствии с ключевой ролью педагога в современном образовательном процессе и имеющихся проблем его подготовленности к преподавательской деятельности целью исследования является формирование на базе мнения научно-педагогического состава портрета идеального преподавателя, выявление наиболее важных общеформальных, организационно-личностных, психолого-личностных и профессионально-личностных его качеств. Данное исследование является актуальным для ведомственных вузов МЧС, научно-педагогический состав которых осуществляет подготовку офицеров для Государственной противопожарной службы, задачами которой является обеспечение защиты населения и территорий от пожаров и иных чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера.

Кроме того, результаты исследования могут играть важное значение для развития системы

повышения квалификации и переподготовки научно-педагогического состава, например при разработке программ повышения квалификации и переподготовки, модели профессиональных качеств преподавателя и требований к его аттестации.

**Обзор литературы.** Для выявления перечня качеств идеального преподавателя в представлении различных субъектов образовательного процесса проведен анализ литературных источников, в которых раскрываются наиболее важные грани педагога и их идеально-оценочная характеристика. Например, в работах [1; 2; 3; 4] исследуется мнение научно-педагогического состава о качествах идеального преподавателя, в работах [5; 6; 7] представлены результаты исследования мнения обучаемых об образе идеального преподавателя, авторами работ [8; 9] проведено одновременное исследование и сопоставление мнения преподавателей и обучаемых об идеальном преподавателе.

В работе В. Ю. Шевелева [4, с. 178] проведено исследование различных точек зрения ученых и педагогов на становление учителя в системе образования в России во второй половине XIX века и формирование его идеального образа на основе сочетаний личностных и профессиональных качеств. В исследовании мнения научно-педагогического состава об идеальном преподавателе, выполненном в работе Г. З. Ефимовой [1, с. 202] представлены приоритетные личностные качества и социально-профессиональные компетенции присущие идеальному преподавателю, к которым отнесены, общая эрудированность, наличие узкоспециализированных и методологических навыков, мотивация к педагогической деятельности, а также навыки коммуникативного взаимодействия, эмоциональный интеллект и стрессоустойчивость. Мнение молодых преподавателей о профессионально-значимых качествах присущих идеальному преподавателю исследовано в работе Е. Г. Черниковой и С. В. Росляковой, которые пришли к выводу, что молодые преподаватели имеют достаточное представление о профессионально значимых качествах, адекватно, хотя и достаточно низко, оценивают собственные профессиональные знания, умения и личностные качества [3, с. 111].

В исследовании В. С. Алкубаевой [5, с. 6] на основании опроса студентов вузов г. Томска,

выделены четыре основных качества современного преподавателя, к которым относятся умение доходчиво и интересно давать учебный материал, его заинтересованность в уровне знаний студентов, а также проявление требовательности на экзаменах и зачетах. По результатам исследования И. В. Шиндряевой [6, с. 195], проведенного со студентами четырех волгоградских вузов, выделены качества преподавателя, которые имеют первостепенное значение для обучаемых. В качестве основных профессиональных качеств респонденты отметили профессионализм, готовность к применению на занятиях педагогических инноваций, исследовательских методов и компьютерных технологий, способность преподавателя обосновывать материал примерами из практической деятельности, а также готовность признавать свои ошибки и учиться вместе со студентами.

В исследовании С. И. Денисенко [8, с. 67] измерение идеального образа преподавателя, выполненное студентами и научно-педагогическим составом, оценивается по двум параметрам, таким как педагогическое мастерство и педагогическая прогрессивность. Например, от идеального преподавателя студенты ожидают широкого внедрения различных методов обучения, особенно связанных с применением новых информационных технологий. У научно-педагогического состава образ идеального преподавателя ассоциируется с ясным и последовательным изложением учебного материала, умением наладить контакт с аудиторией и заинтересовать студентов своим предметом. Проведенный обзор и анализ литературных источников свидетельствует об актуальности исследования мнения, как научно-педагогического состава, так и обучаемых о качествах идеального преподавателя, которые могут отличаться или иметь характерные особенности в условиях различных образовательных учреждений.

**Методология (материалы и методы).** Представленный исследовательский вопрос оценки образа идеального преподавателя в ведомственном вузе МЧС может быть разрешен посредством методов экспертного опроса и статистической обработки полученных результатов. В качестве респондентов, участвующих в опросе, принимали участие преподаватели Ивановской пожарно-спасательной академии Государственной противопожарной службы МЧС Рос-

сии (далее – академия) в количестве 96 человек, что составило 72% от всего научно-педагогического состава академии.

Для проведения анкетного опроса сформулированы вопросы, позволяющие получить социально-профессиональную характеристику экспертного сообщества, а также сформировать на базе его мнения образ идеального преподавателя, включающего общеформальные, организационно-личностные, психолого-личностные и профессионально-личностные качества.

Для анкетного опроса респондентов использовалась функция автоматизированного анкетирования программы FireTest [10], которая помимо выполнения учебных задач, связанных с организацией цифрового обучения, контроля и анализа уровня полученных теоретических знаний, предназначена для получения мнения зарегистрированных в программе пользователей по различным вопросам учебно-воспитательной, социально-бытовой и иной деятельности академии. Режим автоматизированного анкетирования включал анонимный формат, который позволил профессорско-преподавательскому составу, используя служебные или личные компьютеры, а также личные мобильные устройства, пройти анкетирование в течение суток в удобное время, тем самым повысив независимость и объективность полученных результатов исследования.

**Результаты и их описание.** Научно-педагогический состав академии, который участвовал в анкетном опросе, имеет средний возраст 31–40 лет, 75% из которых составляют мужчины. Средний стаж педагогической деятельности респондентов составляет 13–20 лет, а средний стаж практической деятельности –

4–7 лет. У 61% преподавателей имеется 1 диплом о высшем образовании, у 31% – 2 диплома, 8% преподавателей имеют 3 диплома. 59% респондентов имеют ученую степень кандидата и доктора наук, 33% – ученое звание. В среднем каждый преподаватель ведет 3 дисциплины, 3 раза проходил повышение квалификации за последние 5 лет, 43% проходили обучение в школе начинающего преподавателя, организованной в академии. У 37% преподавателей близкие родственники имеют отношение к преподавательской деятельности, а у 20% – проходят или проходили службу в пожарной охране.

Возраст преподавателя и педагогический стаж, в котором он может достигнуть максимального педагогического мастерства, являются субъективными параметрами, которые могут зависеть, в том числе, от возраста и педагогического стажа научно-педагогического состава, входящего в число респондентов. Вместе с тем данные параметры в оценке портрета идеального преподавателя являются довольно интересными для исследования.

Результаты оценки возраста идеального преподавателя респондентами, имеющими средний возраст 31–40 лет, представлен на рисунке 1. Подавляющее число респондентов (86%) видят идеального преподавателя в возрасте от 31 до 50 лет.

Результаты оценки педагогического стажа, который позволит достигнуть преподавателю максимального педагогического мастерства экспертным сообществом, имеющим в среднем педагогический стаж 13–20 лет, представлен на рисунке 2. Значительное число респондентов (64%) видят идеального преподавателя с педагогическим стажем от 8 до 20 лет.

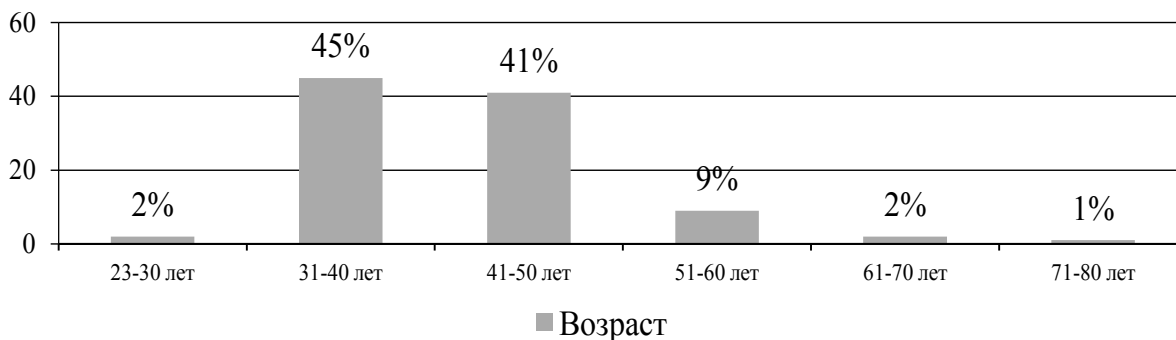


Рис. 1. Мнение профессорско-преподавательского состава о возрасте преподавателя, в котором он может достигнуть максимального профессионального мастерства

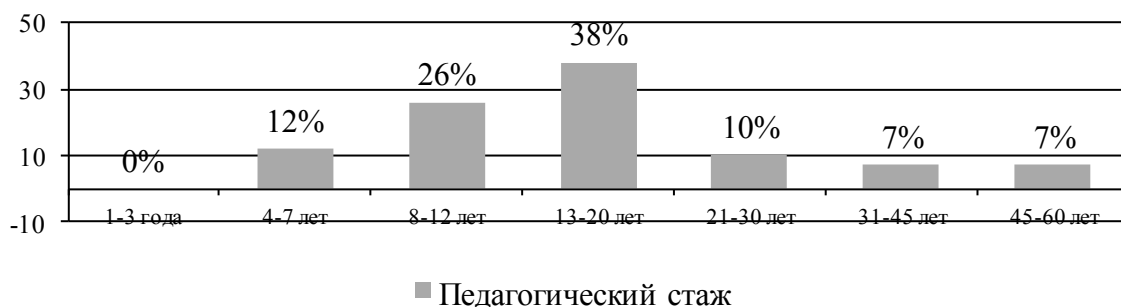


Рис. 2. Мнение профессорско-преподавательского состава о необходимом педагогическом стаже преподавателя, который позволит достигнуть максимального педагогического мастерства



Рис. 3. Мнение профессорско-преподавательского состава о наиболее значимых общеформальных параметрах, характеризующих идеального преподавателя (выполнен выбор до трех наиболее значимых качеств из пяти представленных)

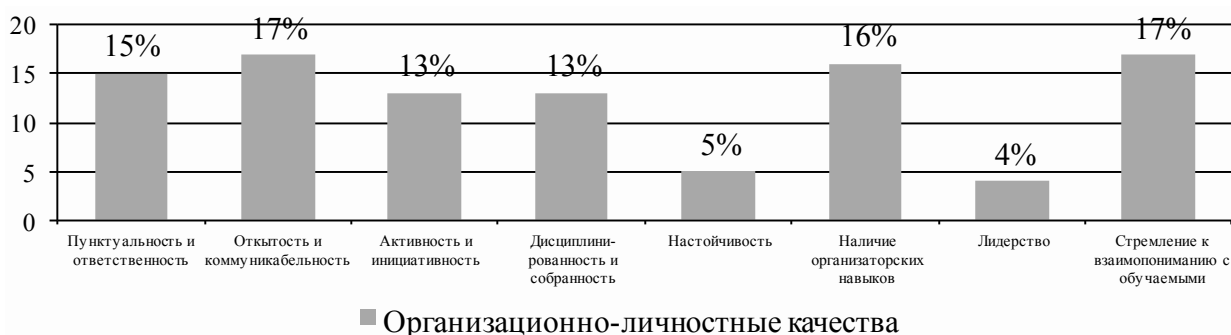


Рис. 4. Мнение профессорско-преподавательского состава о наиболее значимых организационно-личностных качествах, присущих идеальному преподавателю (выполнен выбор до пяти наиболее значимых качеств из восьми представленных)

При оценке общеформальных параметров идеального преподавателя экспертное сообщество на первое место поставило наличие большого стажа практической деятельности в профессиональной области, а также отметило необходимость большого стажа педагогической деятельности и нали-

чие профильного образования по преподаваемой дисциплине (рис. 3). Организационно-личностные качества играют значимую роль в профессиональной деятельности преподавателя и включают личностные свойства, направленные на самоорганизацию личности преподавателя

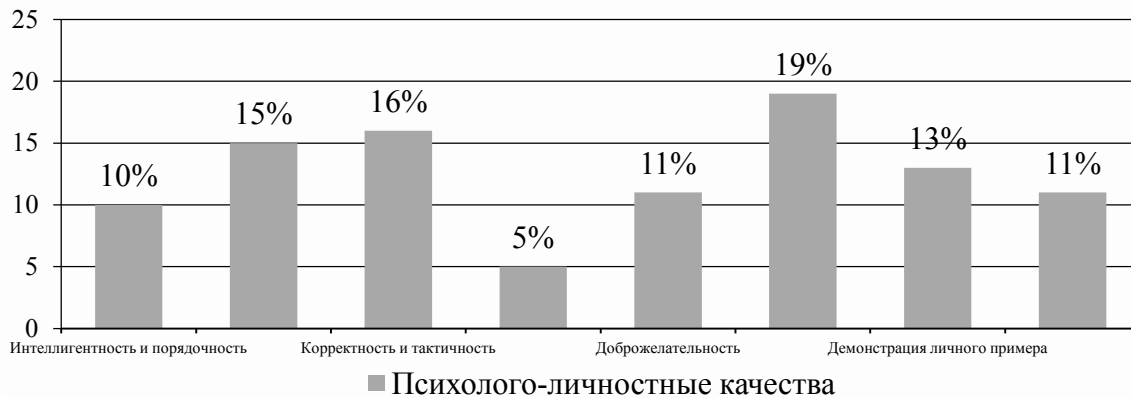


Рис. 5. Мнение профессорско-преподавательского состава о наиболее значимых психолого-личностных качествах, присущих идеальному преподавателю (выполнен выбор до пяти наиболее значимых качеств из восьми представленных)



Рис. 6. Мнение профессорско-преподавательского состава о наиболее значимых профессионально-личностных качествах, присущих идеальному преподавателю (выполнен выбор до пяти наиболее значимых качеств из восьми представленных)



Рис. 7. Мнение профессорско-преподавательского состава о наиболее значимых профессионально-личностных качествах, присущих идеальному преподавателю (выполнен выбор до пяти наиболее значимых качеств из восьми представленных)



в условиях организации, реализации учебного процесса и формирования его содержания. При оценке организационно-личностных качеств идеального преподавателя экспертное сообщество на первое место поставило открытость и коммуникабельность и стремление к взаимопониманию с обучаемыми (рис. 4). Также профессорско-преподавательский состав высоко оценил наличие организаторских навыков, пунктуальность и ответственность. В оценке психолого-личностных качеств идеального преподавателя экспертное сообщество наибольший акцент сделало на уважительное отношение к коллегам и обучаемым, корректность и тактичность, а также на уверенность преподавателя в себе (рис. 5).

Знание своего предмета и увлеченность им, а также широкий профессиональный кругозор и эрудиция, по мнению экспертного сообщества, являются главными профессионально-личностными качествами идеального преподавателя, а умение доходчивого изложения материала, умение заинтересовать аудиторию и готовность к применению новых методик подготовки являются наиболее приоритетными качествами (рис. 6 и 7).

**Обсуждение.** Проведенное исследование позволило впервые получить портрет идеального преподавателя ведомственного вуза Государственной противопожарной службы МЧС России на основании мнения научно-педагогического состава, являющегося, по сути, экспертным сообществом в этой области. Анализ литературных источников в исследуемой области позволил сформировать теоретически значимые основные общеформальные, организационно-личностные, психолого-личностные и профессионально-личностные качества, предложенные для оценки и ранжирования научно-педагогическому составу ведомственного вуза МЧС, участвующего в опросе.

Практическая значимость проведенного исследования заключается прежде всего в получении портрета идеального преподавателя, качества которого послужат ориентиром как для участников опроса, так и для научно-педагогического состава других ведомственных вузов МЧС России или вузов иных силовых ведомств.

Обобщая полученные результаты исследования можно сформулировать качества идеального преподавателя, который имеет возраст 31–50 лет

и стаж педагогической деятельности от 8 до 20 лет, обладает большим стажем практической деятельности в профессиональной области, характеризуется открытостью и коммуникабельностью и стремится к взаимопониманию с обучаемыми, уважительно относится к коллегам и обучаемым, знает свой предмет и увлечен им, обладает широким профессиональным кругозором и эрудицией.

**Заключение.** Эффективность и качество образовательного процесса, реализуемого в высшей школе, формируют научно-педагогические кадры вуза. Высокий уровень подготовки и профессиональные качества преподавателя обеспечивают качество подготовки обучаемых. Готовность выпускников вузов МЧС к профессиональной деятельности играет важную роль в обеспечении пожарной безопасности страны. Представляет интерес мнение научно-педагогического состава ведомственного вуза МЧС о качествах идеального преподавателя. Результаты исследования могут быть полезны педагогам для анализа и формирования своего представления об образе идеального преподавателя и возможности сравнения своего мнения со взглядами других преподавателей. Полученные результаты могут использоваться для развития и управления качеством подготовки слушателей в системе дополнительного и непрерывного профессионального образования, например для разработки модели профессиональных качеств преподавателя и требований к его аттестации, для формирования учебных программ повышения квалификации и переподготовки, направленных на развитие готовности преподавателей к осуществлению профессиональной деятельности.

#### **Библиографический список:**

1. Ефимова, Г. З. Идеальный педагог высшей школы: личностные качества и социально-профессиональные компетенции / Г. З. Ефимова, А. Н. Сорокин, М. В. Грибовский. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2021. – Т. 23, № 1. – С. 202–230.
2. Белов, В. В. Психологический портрет идеального педагога по физической культуре и спорту / В. В. Белов, В. В. Фролов. – Текст : непосредственный // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2020. – № 8 (186). – С. 47–50.

3. Черникова, Е. Г. Профессионально значимые качества глазами молодых учителей (по материалам социологического исследования) / Е. Г. Черникова, С. В. Рослякова. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 5. – С. 107–112.

4. Шевелев, В. Ю. Наследие отечественных педагогов конца XIX в. в становлении образа идеального учителя / В. Ю. Шевелев. – Текст : непосредственный // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2017. – № 4. – С. 171–179.

5. Алкубаева, В. С. Качества и навыки, которыми должен обладать современный преподаватель, по мнению студентов / В. С. Алкубаева, В. А. Алексеев, М. Артамбаев, А. Д. Барышева. – Текст : непосредственный // Вестник современных исследований. – 2019. – № 6.3 (33). – С. 5–6.

6. Шиндряева, И. В. Имидж-образующие характеристики преподавателя высшей школы в контексте образовательного взаимодействия: анализ результатов эмпирического исследования / И. В. Шиндряева, Т. В. Овсянникова, С. О. Шиндряев. – Текст : непосредственный // ЦИТИСЭ. – 2019. – № 4 (21). – С. 195–203.

7. Ошкина, А. В. Образцовый преподаватель высшего учебного заведения глазами студентов / А. В. Ошкина. – Текст : непосредственный // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2020. – № 10-1 (49). – С. 107–113.

8. Денисенко, С. И. Идеальный педагог: видение студентов и преподавателей / С. И. Денисенко. – Текст : непосредственный // Инновационная наука. – 2017. – Т. 2, № 4. – С. 67–69.

9. Татарина, Т. М. Портрет компетентного (идеального) преподавателя: точка зрения студентов и преподавателей (на материале языковой кафедры неязыкового вуза) / Т. М. Татарина. – Текст : непосредственный // Самарский научный вестник. – 2020. – Т. 9, № 2 (31). – С. 290–293.

10. Булгаков, В. В. Повышение качества теоретической подготовки курсантов с помощью информационно-коммуникационных технологий / В. В. Булгаков. – Текст : непосредственный // Открытое образование. – 2019. – Т. 23, № 5. – С. 44–53.

#### References:

1. Efimova, G. Z., Sorokin, A. N., Gribovskij, M. V. *Ideal teacher of higher education: personal qualities and social and professional competences* [Ideal'nyj pedagog vysshej shkoly: lichnostnye kachestva i social'no-professional'nye kompetencii], Education and Science, 2021, Vol. 23, No. 1, pp. 202–230.

2. Belov, V. V., Frolov, V. V. *Psychological portrait of the ideal teacher in physical culture and sports* [Psihologicheskij portret ideal'nogo pedagoga po fizicheskoj kul'ture i sportu], Scientific notes of the University. P. F. Lesgaft, 2020, No. 8 (186), pp. 47–50.

3. Chernikova, E. G., Roslyakova, S. V. *Professionally significant qualities through the eyes of young teachers (based on sociological research)* [Professional'no znachimye kachestva glazami molodyh uchitelej (po materialam sociologicheskogo issledovaniya)], Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University, 2016, No. 5, pp. 107–112.

4. Shevelev, V. Yu. *The legacy of domestic teachers of the late XIX century. in the formation of the image of an ideal teacher* [Nasledie otechestvennyh pedagogov konca XIX v. v stanovlenii obraza ideal'nogo uchitelya], Bulletin of the Leningrad State University A. S. Pushkin, 2017, No. 4, pp. 171–179.

5. Alkubaeva, V. S., Alekseev, V. A., Artambaev M., Barysheva A. D. *Qualities and skills that a modern teacher should have, according to students* [Kachestva i navyki, kotorymi dolzhen obladat' sovremennyj prepodavatel', po mneniyu studentov], Bulletin of modern research, 2019, No. 6.3 (33), pp. 5–6.

6. Shindryaeva, I. V., Ovsyannikova, T. V., Shindryaev, S. O. *Image-forming characteristics of a higher school teacher in the context of educational interaction: analysis of the results of empirical research* [Imidzh-obrazuyushchie harakteristiki prepodavatelya vysshej shkoly v kontekste obrazovatel'nogo vzaimodejstviya: analiz rezul'tatov empiricheskogo issledovaniya], CITISE, 2019, No. 4 (21), pp. 195–203.

7. Oshkina, A. V. *An exemplary teacher of a higher educational institution through the eyes of students* [Obrazcovyj prepodavatel' vysshego uchebnogo zavedeniya glazami studentov], International Journal of Humanities and Natural Sciences, 2020, No. 10-1 (49), pp. 107–113.

8. Denisenko, S. I. *Ideal teacher: the vision of students and teachers* [Ideal'nyj pedagog: videnie studentov i prepodavatelej], Innovative science, 2017, Vol. 2, No. 4, pp. 67–69.

9. Tatarina, T. M. *Portrait of a competent (ideal) teacher: the point of view of students and teachers (on the material of the language department of a non-linguistic university)* [Portret kompetentnogo (ideal'nogo) prepodavatelya: tochka zreniya studentov i prepodavatelej (na materiale

yazykovej kafedry neyazykovogo vuza)], Samara Scientific Bulletin, 2020, Vol. 9, No. 2 (31), pp. 290–293.

10. Bulgakov, V. V. *Improving the quality of theoretical training of cadets using information and communication technologies* [Povyshenie kachestva teoreticheskoy podgotovki kursantov s pomoshch'yu informacionno-kommunikacionnyh tekhnologij], Open education, 2019, Vol. 23, No. 5, pp. 44–53.

**Образец для цитирования статьи:**

Булгаков, В. В. Идеальный портрет преподавателя в представлении научно-педагогического сообщества ведомственного вуза МЧС / В. В. Булгаков. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2022. – № 2 (51). – С. 71–79.

**Example for article citation:**

Bulgakov, V. V. Ideal portrait of a teacher in the view of the scientific and pedagogical community of a departmental university of the Ministry of Emergency Situations [Ideal'nyj portret prepodavatelya v predstavlenii nauchno-pedagogicheskogo soobshhestva vedomstvennogo vuza MChS], Scientific support of a system of advanced training, 2022, No. 2 (51), pp. 71–79.

УДК 37.018.43:004

## Опыт разработки дополнительной образовательной программы для воспитателей, реализуемой на платформе Moodle

Н. Ю. Шлат

<https://orcid.org/0000-0002-5280-6095>

[nataliashlat@gmail.com](mailto:nataliashlat@gmail.com)

## Experience in developing an additional educational program for kindergarten teachers implemented on the Moodle platform

N. Yu. Shlat

### Аннотация

**Проблема исследования и обоснование ее актуальности.** К середине XXI века дистанционное образование будет занимать до 50–70% от общей доли всех образовательных отношений (данные ЮНЕСКО), что потребует и от педагогов, работающих на всех уровнях образования, и от обучающихся готовности к погружению в дистанционный формат обучения. Такой формат имеет как свои преимущества, так и слабые стороны, поэтому онлайн обучение в современных образовательных условиях активно дополняет очную коммуникацию участников образовательного взаимодействия.

Особую актуальность дистанционное обучение приобретает в сфере организации дополнительного профессионального образования, поскольку адресатом такого обучения, как правило, выступает специалист, находящийся в условиях, не предполагающих даже кратковременного прекращения профессиональной деятельности и предусматривающих оптимальную, организационно и методически грамотно спроектированную, программу обучения.

### Цель исследования

Целью исследования является обоснование возможности разработки и реализации программы дополнительного профессионального образования для воспитателей детских садов на платформе Moodle.

### Методология (материалы и методы)

Автором описываются преимущества и барьеры использования образовательных ресур-

сов системы Moodle, анализируются опыт, проблемы и перспективы взаимодействия разработчиков и адресатов дистанционного обучения с учетом специфики их профессиональной деятельности.

В исследовании в качестве приоритетных подходов к разработке электронного учебного курса заявлены системный, модульный принципы, идеи андрагогики и концепция педагогического дизайна (педагогического проектирования), положения которых подтверждались использованием комплекса методов: теоретическим анализом и обобщением научных источников по проблеме исследования, педагогическим моделированием.

### Результаты

По итогам исследования были проанализированы механизмы разработки и внедрения дистанционных курсов повышения квалификации специалистов дошкольного образования на платформе Moodle: научно, с позиции идей педагогического дизайна – с учетом потенциала и разнообразия простых и сложных ресурсов, элементов указанной платформы (презентация, вебинар, форум, тест и др.), распределения учебного материала на блоки, а также положений концепции обучения взрослых обоснована структура и разработаны содержательные модули программы «Современные подходы к организации образовательной деятельности детей раннего возраста». Это лекционные материалы, включающие нормативно-правовые аспекты деятельности, ключевые направления профессионального развития;



практические материалы, предусматривающие обсуждение проблем сферы дошкольного образования, демонстрацию своего опыта, выполнение итогового творческого задания. На сайте дистанционного образования Псковского областного института повышения квалификации работников образования (ПОИПКРО) был представлен контент программы; изложенный в статье практико-ориентированный материал апробирован в ходе реализации дополнительной профессиональной программы повышения квалификации педагогов дошкольных образовательных организаций на базе ПОИПКРО.

По итогам работы предложены рекомендации по разработке электронных учебных курсов, содержащих перспективные направления эффективного внедрения дистанционных образовательных технологий в практику организации курсов повышения квалификации специалистов дошкольного образования и предполагающих массовое обучение воспитателей в региональном масштабе.

#### **Abstract**

**The problem of the research and justification of its relevance.** By the middle of the XXI century, distance education will occupy up to 50–70% of the total share of all educational relations (UNESCO data), which will require both teachers working at all levels of the education and students to be ready immerse in the distance learning format. This format has both its advantages and weaknesses, so online learning in modern educational conditions actively complement the face-to-face communication of participants in educational interaction.

Distance learning is of the particular relevance in the field of the organizing additional professional education, since the addressee of such training, as a rule, is a specialist who is in conditions that do not imply even the short-term cessation of professional activity and that provide an optimal, organizationally and methodologically well-designed training program.

**Purpose of the study.** The purpose of the study is to substantiate the possibility of developing and implementing an additional professional education program for kindergarten teachers on the Moodle platform.

**Methodology.** The author describes the advantages and barriers of using the educational re-

sources of the Moodle system, analyzes the experience, problems and prospects of the interaction between developers and distance learning recipients, taking into account the specifics of their professional activities.

In the study, systemic, modular principles, ideas of andragogy and the concept of pedagogical design (pedagogical design) declared as priority approaches to the development of an e-learning course, the provisions of which confirmed by using a set of methods: theoretical analysis and generalization of scientific sources on the problem of the research, the pedagogical modeling.

**Results.** As a result of the study, mechanisms for the development and implementation of distance learning courses for preschool education specialists on the Moodle platform were analyzed: Scientifically, from the standpoint of the pedagogical design ideas – taking into account the potential and diversity of simple and complex resources, elements of this platform (presentation, webinar, forum, test and etc.), of the distribution of educational material into blocks, as well as the provisions of the concept of the adult education, the structure substantiated and the content modules of the program «Modern approaches to the organization of educational activities of young children» developed. These are lecture materials, including regulatory and legal aspects of the activity, key areas of professional development; practical materials that provide for a discussion of the problems in the field of preschool education, a demonstration of one's experience, and the fulfillment of the final creative task.

The content of the program presented on the website of distance education of the Pskov Regional Institute for Advanced Training of Educational Workers (PRIATEW); the practice-oriented material presented in the article tested during the implementation of an additional professional training program for teachers of the preschool educational organizations based on PRIATEW.

As a result, recommendations for the development of e-learning courses, containing promising directions for the effective implementation of distance learning technologies in the practice of professional development courses for preschool education specialists and involving mass training of educators on a regional scale.

**Ключевые слова:** электронное обучение, повышение квалификации, дошкольное образование, платформа Moodle.

**Keywords:** e-learning, professional development, preschool education, Moodle platform.

### Введение

Педагогические инновации как управляемые процессы создания, оценки, освоения и применения педагогических новаций являются одним из путей развития образования в целом и, в частности, дополнительного профессионального образования (ДПО).

Информационные технологии в среде инноваций образования стали занимать центральное место, и это обусловлено рядом факторов:

- общими тенденциями цифровизации образования;
- разработкой и обновлением образовательных технологий, интеграцией средств обучения из смежных научных областей;
- повышением уровня информационной компетентности педагогов;
- фасилитацией процесса цифровизации российского образования ограничениями, связанными с пандемией COVID-19.

В данных условиях современная система ДПО столкнулась с рядом проблем как организационного, так и содержательного характера. Это и вопросы готовности преподавателей и слушателей к дистанционной форме учебного процесса, и проблема актуального контента (научно обоснованного и практико-ориентированного) и, главное, вопросы об эффективности этого процесса. Важно отметить и то, что визуальное представление информации заменило вербальное, что может расцениваться как нетипичное и противоречивое явление для коммуникации в образовательной среде, поскольку образовательное взаимодействие требует от педагога высокой степени педагогической активности, применения «разъяснительной силы» при изложении учебного материала, чего можно достичь лишь при живом общении с обучающимся. Вместе с тем в современных условиях креативность личности педагога развивается при условии постоянного обновления и расширения имеющейся у него базы педагогических технологий. Этим и объясняется распространение практики смешанного образования.

Есть основания утверждать, что для измерения эффективности удаленного обучения пока еще не накоплено достаточного числа данных. В таком случае целесообразно обратиться к анализу содержания образовательного взаимодействия в процессе реализации дополнительных профессиональных программ, технологий и показателей удаленного обучения в условиях электронного учебного курса, его достоинств и недостатков. В исследовании под понятием «электронного учебного курса» (ЭУК) понимается «дидактическая компьютерная среда, содержащая систематизированный материал по соответствующей научно-практической области знаний (дисциплине), объединенная единой программной оболочкой» [1, с. 76].

Таким образом, целью исследования является обоснование возможности разработки и реализации электронного учебного курса в рамках программы ДПО по теме «Современные подходы к организации образовательной деятельности детей раннего возраста» как составной части смешанного образования. Теоретические задачи работы связаны с анализом и оценкой дистанционной формы обучения в системе ДПО. Научно-практическая задача сопряжена с разработкой модели электронного учебного курса для педагогов дошкольных образовательных организаций (ДОО) по программе повышения квалификации «Современные подходы к организации образовательной деятельности детей раннего возраста» на платформе Moodle.

**Обзор литературы.** В современной системе образования, кроме возможностей традиционных форм организации учебного процесса, широко используются ресурсы электронного обучения.

В законе «Об образовании в РФ»<sup>1</sup> электронное обучение трактуется как организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, техни-

<sup>1</sup> Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <http://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения: 15.06.2021).

ческих средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, осуществляющих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников.

В системе ДПО потенциал дистанционного обучения используется достаточно широко ввиду следующих обстоятельств:

1) профессиональная занятость (график и режим работы, участие в конкурсных, методических мероприятиях и др.) не позволяет современным слушателям (педагогам ДОО) присутствовать на всех занятиях согласно расписанию (электронный формат предоставляет возможность освоить содержание учебного курса в удобное для слушателя время, комфортном для него темпе);

2) электронное обучение – это реальная возможность обогатить и расширить информационную компетентность педагогов, поскольку в процессе обучения они знакомятся с интерфейсом программы, что, зачастую, и требует актуализации имеющихся знаний и приобретения новых технических и технологических умений и навыков;

3) заложенные в идейную составляющую системы образования в Российской Федерации, в целом, и платформы Moodle, в частности, задачи развития самостоятельности, инициативности и элементов креативности у современных обучающихся могут быть успешно достигнуты через включение в ЭОК заданий (в том числе для проведения промежуточной и итоговой аттестации) в форме эссе, проектов, видеороликов.

Для эффективной организации электронного обучения преподаватель должен обладать определенным уровнем готовности к сопровождению образовательного процесса в дистанционном формате, предполагающей: владение интерфейсом платформы, на базе которой разрабатывается учебный курс; техническое оснащение личного информационного пространства преподавателя; использование различных видов связи для успешной коммуникации с обучающимися; умение организовывать самостоятельную, индивидуальную и групповую работу слушателей (в зависимости от специфики образовательной ситуации); способность использовать различные источники информации в качестве демонстрационного

материала; владение разнообразными видами контроля, обеспечивающими обратную связь и позволяющими развивать у слушателей профессиональные рефлексивные способности. По сути, при описании готовности преподавателя к организации электронного учебного курса речь идет о сформированности его информационной (цифровой) компетентности (Digital Competence of Educators) [2; 3; 4].

В процессе создания ЭУК предусмотрено использование междисциплинарного подхода, когда в команде работают специалисты – разработчики дополнительной профессиональной программы (ДПП), преподаватели, реализующие эту программу, IT-специалисты, обеспечивающие бесперебойное функционирование сайта дистанционного обучения. В реальной практике все три амплуа интегрируются в одно, причем преподаватель выступает и разработчиком контента (осуществляет функцию мастера в области педагогического дизайна), и реализатором программы, а в дальнейшем – фасилитатором, направляющим индивидуальную работу обучающегося.

Говоря о готовности слушателя электронных учебных курсов в системе ДПО обучаться удаленно, важно указать на наличие достаточной мотивации к обучению в дистанционном формате, на направленность на преодоление трудностей, связанных с возможными личностными и профессиональными барьерами (недостаточное владение IT-технологиями, профессиональная негибкость, стереотипность мышления, слабая самоорганизация и др.), умение продуктивно взаимодействовать со всеми участниками в процессе дистанционного обучения [5; 6].

Дистанционные образовательные технологии внедряются в соответствии с двумя технологическими решениями: 1) организация дистанционных курсов на базе систем дистанционного обучения (СДО); 2) проведение семинаров-вебинаров. Широко используемой в России СДО в настоящее время является система Moodle (от англ. Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – модульная объектно ориентированная динамическая учебная среда). Автор не ставил задачу описать данную систему с точки зрения ее технических характеристик, однако считает необходимым указать на возможности данной платформы для

организации курсов повышения квалификации педагогов ДОО [7; 8]. Во-первых, система Moodle позволяет особым образом структурировать содержание курса, поскольку в основе такого решения лежит модульный подход. Каждый модуль посвящен определенной теме, которая может содержать лекционные материалы, задания для решения профессиональных задач и промежуточного контроля. Ссылки (гиперссылки) на дополнительные ресурсы позволяют изучать тему модуля, ориентируя слушателя в четко очерченных границах на рассматриваемую в модуле проблему.

Таким образом, учебный процесс, организованный в Moodle, сопровождается методическими материалами, позволяющими сформировать систему знаний, умений, навыков, определенных личностных качеств, составляющих основу формируемой или дополняемой профессиональной компетенции.

Во-вторых, на платформе Moodle обучение может проходить в смешанном формате: например, материалы для отработки пропущенных занятий, для организации управляемой самостоятельной работы, а также для прохождения итогового тестирования целесообразно включить в контент системы.

В-третьих, платформа Moodle обладает большими возможностями для формирования компетенций слушателей путем использования в образовательном процессе различных материалов: простых (файл, электронная страница) и сложных (лекции, тесты, игры), а также активных форм обучения (дискуссия, кейс-технология, проектная деятельность, самопрезентация и др.).

В-четвертых, в системе Moodle сохраняются данные о выполненных заданиях и качестве их выполнения, комментарии преподавателя (обратная связь), сообщения на форуме. Форум позволяет взаимодействовать всем участникам образовательных отношений в системе ДПО с учетом необходимости формировать и презентовать свое мнение по ряду обсуждаемых вопросов на основе соблюдения профессиональной этики, уважения мнения другого участника. На форуме обсуждаются как проблемы дошкольного образования в целом, так и вопросы, изучаемые в рамках ЭУК. Данный материал может быть положен в основу внесения изменений как в структуру, так и в содержание

курса. И, наконец, для работы на платформе Moodle достаточно иметь любой веб-браузер, что делает ее доступной для широкого круга пользователей.

К недостаткам системы Moodle относят: невозможность совместного создания и редактирования документов, ограниченность «живой» коммуникации – в основном, используются форумы и чаты. Поэтому в образовательной среде рекомендуют дополнять ее вебинарами, сетевыми сервисами Google, Яндекс, Mail.ru.

Так, вебинары обеспечивают коммуникацию преподавателя и слушателей, например, в процессе презентации курса, обсуждения организационных вопросов.

Указанные выше сервисы дополняют возможность коммуникации и совместной деятельности при анализе, обобщении и использовании в учебной работе сетевых документов, а также подготовки самопрезентационных материалов с целью знакомства, выявления профессиональных интересов и возможностей. На платформе Google можно систематизировать в форме итогового портфолио зачетные работы (кейсы, конспекты, видео занятий и т. д.).

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

Методологической основой работы является принцип системности<sup>2</sup>, поскольку контент ЭУК представляет собой целостную структуру, но в то же время каждый структурный элемент – модуль программы – подсистема со своим смыслом, содержанием, формами и методами (анализ профессиональных ситуаций, объяснительно-иллюстративные, эвристические, проблемные и др.).

В центре ЭУК как системы находится как содержание образования, так и интерфейс платформы Moodle, который можно охарактеризовать как доступный, удобный для слушателя с разным уровнем компьютерной грамотности.

Поскольку системный принцип преломляется не только через особенности структурирования и содержательного наполнения ЭУК, но и через инструменты активизации слушателей:

<sup>2</sup> Пургина Е. И. Методологические подходы в современном образовании и педагогической науке : учебное пособие; Урал. гос. пед. ун-т, Ин-т менеджмента и права, Каф. упр. образоват. системами. Екатеринбург : [б. и.], 2015. 272 с.



рефлексивные и творческие задания, возможность высказать свою позицию (в рамках форума, вебинара), самостоятельно организовать свою учебную деятельность с учетом требований законодательства и работодателя проходить курсы повышения квалификации без отрыва от производства – данный принцип претендует на то, чтобы его трактовать как системно-деятельностный.

В работе используются идеи нового перспективного направления в образовательной деятельности – педагогического дизайна (С. А. Курносова [9], Л. С. Лисицына<sup>3</sup>, в основе которого лежат педагогическое моделирование и проектирование.

Несмотря на то, что программная оболочка системы Moodle является стандартной, контент ЭУК уникален, не имеет аналогов, поскольку разнообразие форм (ресурсов, элементов) презентуемых материалов, их структурирование, способы оценки итоговых работ слушателей тесно связаны как с контингентом обучающихся, так и с вариативностью подходов к наполнению содержания конкретной учебной программы.

Концептуальными основами разработки программы «Современные подходы к организации образовательной деятельности детей раннего возраста» выступают идеи андрагогики, трактующие особенности построения образовательного процесса людей, имеющих базовое профессиональное образование, для которых в основу обучения положен один из важных принцип андрагогики – принцип непрерывности образования в условиях «без отрыва от производства» с учетом отбора релевантных для специалистов дошкольного образования педагогических средств взаимодействия (С. Г. Вершловский [10]).

В работе были использованы методы исследования: теоретический анализ и обобщение научных источников по проблеме исследования, педагогическое моделирование.

#### **Результаты и их описание**

Разработанный ЭУК «Современные подходы к организации образовательной деятельности детей раннего возраста» на платформе Moodle построен на авторском образователь-

<sup>3</sup> Лисицына Л.С. Педагогический дизайн электронных курсов. Санкт-Петербург : Университет ИТМО, 2018. 67 с.

ном контенте (<https://dopoipkro.pskovedu.ru/course/view.php?id=729>).

Модульный подход, применимый к интерфейсу образовательной платформы Moodle, определяет принцип структурирования и организацию учебного материала. Курс представлен пятью учебными модулями (разделами).

Вводный раздел. 1. Нормативно-правовая основа введения ФГОС ДО. 2. Общеметодический раздел. 3. Практико-ориентированный раздел. 4. Итоговое дистанционное задание.

Электронный учебный курс в Moodle состоит из элементов двух типов: статических (лекция, презентация, задание, гиперссылка, видеоролик и др.) и активных (тест, форум, чат). Система позволяет использовать различные ресурсы.

Сайт дистанционного образования ПОИПКРО для каждого подразделения (кафедры, центра, управления) состоит из двух страниц: титульной и содержательной. На титульной странице размещена информация о проводимых подразделениям ПОИПКРО (кафедрой дошкольного и начального образования) в дистанционном формате курсах повышения квалификации. Лаконичное, без лишнего, утяжеляющего дизайн, оформление страницы сайта обеспечивает простую навигацию для слушателя, что позволяет без ошибок перейти на страницу с материалами через ссылку входа.

Содержательная страница включает не только наименование программы ДПО, но и краткое описание целевых ориентиров обучения (в формате обращения-приветствия к слушателем), материалы курса с указанием, в том числе ссылок на внешние источники или сетевые ресурсы, задания для организации промежуточной и итоговой аттестации.

Вводный раздел, кроме паспорта ЭУК, включает расписание для очной и заочной частей программы, форум «Обсуждение общих вопросов обучения», в котором слушатель может предложить тему для обсуждения, принять участие в дискуссии. Более того, данный раздел курса содержит ссылки на документы для участников электронного обучения (договор на обучение), анкету входного контроля ссылкой наличную страницу слушателя, описывающих его «портрет» и позволяющую определить интересы, потребности, профессиональные проблемы современного педагога ДОО.



Модуль «Вводный раздел» включает нормативно-правовой аспект программы (ФГОС ДО), а также ссылку на общую презентацию участниками образовательных отношений (преподавателей и слушателей) своего статуса, места работы, темы самообразования (проекта), обозначения ключевых проблем в системе дошкольного образования.

Модуль «Нормативно-правовая основа введения ФГОС ДО» представлен гиперссылками на пресс-конференцию (из внешнего источника), текстовые документы, презентационные материалы преподавателей курса. Данный раздел знакомит слушателя с актуальной зако-

нодательной базой и завершается промежуточным контролем в форме тестирования. Общеметодический раздел ЭУК состоит из пяти тем: «Организация познавательно-исследовательской деятельности с детьми раннего возраста», «Развитие элементарных математических представлений у детей раннего возраста через интеллектуальные игры», «Психофизиологические особенности развития детей раннего возраста», «Представление общей картины мира в традиционных жанрах детского фольклора», «Современные технологии развития речи детей раннего возраста. Запуск речи».

**РАЗДЕЛ 2. ОБЩЕМЕТОДИЧЕСКИЙ**

В этом разделе Вам предстоит познакомиться с материалами курса, которые носят общеметодический характер.

Это будет способствовать формированию следующих профессиональных компетенций

- знать специфику организации образовательной деятельности детей раннего возраста
- уметь выделять проблемы раннего развития
- уметь извлекать информацию из различных источников;
- уметь вычленять образовательные ситуации в рамках НОД с учетом специфики раннего возраста.

**Тема 1. Организация познавательно-исследовательской деятельности с детьми раннего возраста**




 Выступающий: Техникова Ирина Геннадьевна, методист МБДОУ №40 «Ручеек» г. Пскова.

Рис. 1. Контент курса: Общеметодический раздел


**Тема 5. Современные технологии развития речи детей раннего возраста. Запуск речи.**

 Презентация к выступлению И.Д. Степановой

Видеолекция по теме И.Д. Степановой

 Видеозапись Государственный язык


Дорогие коллеги! Обязательно фиксируйте в своих черновиках ответы на поставленные вопросы и результаты выполнения заданий, они пригодятся Вам для участия в форуме в следующем разделе 3 и выполнении итоговой работы.


 Вопросы лектору

Уважаемые коллеги, если у вас появились вопросы, вы можете их задать [здесь](#).

Рис. 2. Контент курса: Общеметодический раздел

**РАЗДЕЛ 3. ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ**

 Общие подходы к проектированию непрерывной образовательной деятельности. Универсальный алгоритм проведения НОД.

 Социальная ситуация развития ребёнка в раннем возрасте

*Промежуточные задания курса:*

Дорогие коллеги!  
Просим вас **на выбор** вам выполнить одно из заданий:

1. Составить портрет воспитателя с позиции личностных и профессиональных качеств (не более 200 слов)
2. Написать эссе на одну из предложенных тем: «Ребенок не развивается и воспитывается, а развивается, воспитываясь и обучаясь» (С. Л. Рубинштейн); «Дайте детству созреть в детстве» (Ж.-Ж. Руссо); «Развитие имеет место там, где есть новый предмет освоения» (Л. С. Выготский); «Никем не любимый ребенок перестает быть ребенком: он лишь маленький беззащитный взрослый» (Ж. Сесброн) (не более 500 слов).
3. Прочитать статью «Социальная ситуация развития ребенка в раннем возрасте», выделить ключевые слова в понимании социальной ситуации развития и представить графическую интерпретацию этого понятия (инфографику, таблицу, схему и т.п.) в приложенном файле к сообщению.

Ответ на задание необходимо разместить в сообщении форума **Промежуточные задания курса**, нажав кнопку **Ответить**.

Рис. 3. Контент курса: Практико-ориентированный раздел

Каждая тема раскрывается с помощью таких элементов, как видеолекция, презентация, содержащая обзор основных подходов к изучаемой педагогической проблеме, ссылки на внешние ресурсы (картотека и сборник игр и упражнений, обзор сайта Айкьюша и др.). Обсудить проблематику тем общеметодического модуля предлагается по ссылке в формате форума (примеры проиллюстрированы на рисунках 1 и 2). Раздел «Итоговое дистанционное задание» (рис. 4) составлен из общих требований к выполнению заданий курса, оцениваемых в баллах (максимум – 100 баллов, минимальный порог – 70 баллов), и здесь же размещена ссылка на страницу, где описаны критерии оценивания работы, требования к объему и оформлению итогового задания «Анализ результатов наблюдения». В данном разделе предусмотрено виртуальное консультирование слушателей по выполнению и презентации итогового задания, а также обратная связь по итогам завершения изучения программы. Для этого на базе Google Forms была

разработана форма анкеты, переход к которой происходит с содержательной страницы.

Модуль «Практико-ориентированный» (рис. 3), кроме презентационных материалов, текстовых файлов, ссылки на внешний ресурс, предлагает слушателю выполнить творческое задание (на выбор: составить портрет воспитателя, подготовить тематическое эссе или графически интерпретировать предложенную статью), которое является содержанием промежуточного контроля в рамках указанного модуля.

**Обсуждение.** По результатам исследования выявлено, что технологические решения, которые могут быть использованы для реализации ДОТ, позволяют организовывать коммуникацию между преподавателем и обучающимися в режиме реального времени, а также между самими обучающимися, в том числе в смешанном формате, когда активными элементами являются составляющие сопровождения деятельности, выходящей за рамки обучения с использованием ресурсов дистанционного курса.

#### РАЗДЕЛ 4. ИТОГОВОЕ ДИСТАНЦИОННОЕ ЗАДАНИЕ

Дорогие коллеги!

Итоговая оценка за участие в курсе - **100 баллов**:

Прохождение теста по нормативно-правовым основам - **10 баллов**

Участие в форуме **Промежуточные задания** - **30 баллов**

Итоговое задание «Анализ результатов наблюдения» - **60 баллов** (20 - требуется доработка, 40 - зачет с замечаниями, 60 - зачет без замечаний)

**Анкета по итогам очной части** (5 баллов бонуса к общему зачету курса)

**Выходная анкета участников курса** (анонимная)


Для получения удостоверения необходимо набрать не менее **70 баллов!**

Для выполнения итогового задания рекомендуется использовать представленные в курсе материалы.

Обратите внимание на критерии итогового задания.

Вы можете получить советы и рекомендации у преподавателей, оставив сообщение в форуме «Консультации по итоговой работе».

*Успехов!*

 Итоговое задание «Анализ результатов наблюдения»


 Консультация по итоговой работе

Рис. 4. Контент курса: Итоговое дистанционное задание

Несмотря на значительные технологические возможности дистанционного ресурса Moodle, проектирование курсов на его платформе для работников сферы образования целесообразно осуществлять в условиях сохранения возможности «живой» коммуникации участников образовательных отношений и в соответствии с принципами Agile-образования<sup>1</sup>:

1) люди и взаимодействие важнее процессов и инструментов;

2) осмысленное научение важнее формального контроля;

3) сотрудничество участников образовательных отношений – в приоритете по отношению к постоянным согласованиям;

4) открытость к изменениям, коррективам, творчеству важнее следования первоначальному плану.

Опыт создания не имеющей аналогов модели электронного учебного курса «Современные подходы к организации образовательной деятельности детей раннего возраста» позволил объединить такие взаимосвязанные компонен-

ты информационно-образовательной среды, как: образовательные ресурсы, образовательная коммуникация и управление образовательным взаимодействием.

На основе анализа результатов апробации курсов можно обозначить перспективы дальнейшего внедрения дистанционных образовательных технологий в практику организации курсов повышения квалификации специалистов дошкольного образования (Н. Ю. Шлат, А. О. Орлов) [11].

Перед авторами-разработчиками дополнительных профессиональных программ повышения квалификации специалистов дошкольного образования стоят задачи, направленные:

– на использование доступных образовательных платформ и сетевых ресурсов для безбарьерной организации дистанционного обучения;

– изучение и освоение новых возможностей ЭУК с целью повышения качества дополнительного образования и мотивации адресатов дистанционного обучения не на формальное освоение содержания программы, а персонализированное;

– преодоление «интерпретационных» барьеров (решение проблем, связанных с повышением медиакомпетентности педагогов);

<sup>1</sup> Выйти из тупика: принципы Agile для современного образования. URL: <http://newtonew.com:81/tech/agile-methodology-in-education>(дата обращения: 21.09.2021).

– поддержку и пропагандирование организаторами ДПО и работодателями идеи lifelong learning (образования в течение всей (профессиональной) жизни) не как законодательной инициативы, а как потребности воспитателя детского сада в непрерывном повышении своего педагогического мастерства;

– обсуждение и решение проблем, заложенных в триаде «организация – мотивация – самоорганизация».

**Заключение.** Современные тенденции развития дополнительного профессионального образования, неопределенность и непредсказуемость экономических, политических и социальных процессов в общемировом масштабе свидетельствуют о необходимости поиска и научно-практического обоснования различных форматов содержательного и организационного обеспечения реализации программ ДПО. В качестве наиболее перспективных траекторий внедрения в образовательную практику организаций повышения квалификации работников образования ведущих идей управления обучением специалистов выступает применение возможностей ЭУК.

В рамках исследования важно было проанализировать, насколько потенциал ЭУК (на платформе Moodle) в процессе разработки и реализации программы дополнительного профессионального образования для воспитателей детских садов отвечает запросу, ожиданиям, возможностям слушателей, а также учитывает проблемы и условия дальнейшего развития идеи использования ресурсов ЭУК в системе ДПО.

Положенные в основу исследования системный, модульный принципы, идеи андрагогики и концепция педагогического дизайна (педагогического проектирования) взаимно дополняют друг друга и позволяют решить ряд задач, выходящих за рамки дополнительного образования «здесь и сейчас», но и направленные на обозначение стратегических линий как в части содержания курса, так и в системе управления обучением с использованием различных платформ (Learning Management System, LMS). Это задачи, связанные:

– с анализом потребностей целевой аудитории (в том числе достаточно опытной и возрастной), ее компетенций и ожидаемых результатов обучения;

– моделированием контента курса в соответствии с целями и задачами дополнительной профессиональной программы;

– анализом и отбором ресурсов (элементов), предлагаемых платформой Moodle, с учетом имеющихся у слушателей технических и временных возможностей, ИТ-компетенций;

– грамотным визуальным дизайн-решением в процессе размещения курса в системе с целью мотивации слушателей, обеспечения результативности обучения;

– разработкой соотносимых с целью и результатом обучения средств текущего, промежуточного и итогового контроля сформированных (расширенных) профессиональных компетенций.

Системообразующим элементом в процессе дистанционного обучения, согласно идее системно-деятельностного принципа, выступают ожидаемые всеми участниками образовательного процесса эффекты: позитивное социально-психологическое самоощущение воспитателя детского сада, появление положительного отношения к изменениям в сфере образования, понимание необходимости, обоснованности и обусловленности этих изменений, позитивный имидж профессии «воспитатель» как профессии, значимой для формирования здорового общественного мнения населения о данной профессии и роли педагога ДОО в развитии и образовании ребенка дошкольного возраста.

Разработанный и структурированный с учетом новых тенденций педагогического дизайна электронный учебный курс «Современные подходы к организации образовательной деятельности детей раннего возраста» функционирует на платформе Moodle в Псковском областном институте повышения квалификации работников образования. Ресурс является авторской разработкой как по содержанию, системе дидактических средств, так и по проектированию контента.

Основной контент ЭУК представлен пятью разделами, представленными как алгоритм обучения в соответствии с модульно-тематическим построением программы повышения квалификации. Каждый раздел предваряется постановкой образовательной задачи, которую слушатели могут успешно решить, изучив презентационные и текстовые материалы, проанализировав материалы преподавате-



лей курсов, а также сторонних авторов, пройдя по ссылкам на внешние источники. ЭУК представляет собой программно-методический комплекс, позволяющий слушателю самостоятельно освоить содержание курса (или отдельный его модуль). Эффективность ЭУК достигается при использовании кейс-технологий, технологий активного обучения и проектной деятельности. Система Moodle обладает широким инструментарием, позволяющим разработать, усовершенствовать, обеспечить адекватное восприятие слушателем материалов благодаря таким возможностям, как мультимедийность, интерактивность, моделирование, многоканальность подачи информации.

Модель управления имеющимися и формируемыми компетенциями слушателей, основанная на интеграции статического и динамического элементов ЭУК, позволяет осваивать теоретически насыщенный контент с использованием современных электронных технологий.

Исходя из опыта разработки и осмысления предварительных результатов электронного обучения слушателей курсов повышения квалификации, были сформулированы следующие рекомендации.

1. Курс должен иметь **вводный блок**, содержание которого соответствует следующим посылам:

- тема должна отражать ожидаемые результаты;
- представлена аннотация курса как иллюстрация программы обучения;
- размещена информация для слушателей с указанием не только расписания, но и изучаемых модулей.

2. **Основной блок** включает несколько тем (модулей), которые отвечают следующим требованиям:

- использованы различные виды предоставления информации (видео, гипертекст, справочные материалы и т. п.);
- в каждом модуле предусмотрены практико-ориентированные задания (включая промежуточные и итоговые задания);
- используются методические приемы смыслового чтения;
- предусмотрена обратная связь (форумы, комментирование, консультационные линии);
- включена индивидуальная, парная и групповая формы работы слушателей;

– разработаны образцы и критерии выполнения заданий (инструменты формирующего оценивания).

3. **Итоговый блок** курса имеет следующие характеристики:

- определена форма защиты итоговых работ;
- разработаны критерии оценивания итоговых работ;
- представлены шаблоны, образцы выполнения итоговых заданий;
- предусмотрена оценка процесса и результата деятельности, а также рефлексия слушателем своих профессиональных достижений (самооценка).

Проделанная работа показала, что платформа Moodle, будучи уже апробированной в образовательном процессе, обладает большими возможностями для расширения содержания профессиональных компетенций педагогов ДОО путем использования технических возможностей и ресурсов системы Moodle и активных форм обучения.

#### **Благодарности**

Автор выражает благодарность коллегам – сотрудникам кафедры дошкольного и начального образования и ректорату ГБОУ ДПО «Псковский областной институт повышения квалификации работников образования» за участие в разработке и реализации курсов повышения квалификации педагогов ДОО по программе «Современные подходы к организации образовательной деятельности детей раннего возраста».

#### **Библиографический список:**

1. Бездольный, А. В. Модель электронного учебного курса как средства организации самостоятельной подготовки / А. В. Бездольный. – Текст : непосредственный // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2009. – № 109. – С. 75–78.
2. Потемкина, Т. В. Дополнительное профессиональное образование учителей как компонент развития социокультурной среды школы (сравнительный анализ России и Германии) / Т. В. Потемкина, С. В. Сабурова. – Текст : непосредственный // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2021. – № 5 (80). – С. 32–37.

3. Bates, A. W. *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning*, 2015.

4. Кроксмарк, Т. Преподавательская компетентность в цифровом времени / Т. Кроксмарк. – Текст : электронный // Образовательный запрос. – 2015. – Т. 6, № 1. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/> (дата обращения: 21.09.2021).

5. Городецкая, Н. И. Дидактические условия тьюторского сопровождения дистанционного повышения квалификации педагогов / Н. И. Городецкая. – Текст : электронный // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2014. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskie-usloviya-tyutorskogo-soprovozhdeniya-distsionnogo-povysheniya-kvalifikatsii-pedagogov> (дата обращения: 27.03.2022).

6. Лебедева, М. Б. Дистанционные образовательные технологии в системе повышения квалификации педагогических кадров / М. Б. Лебедева, Т. В. Семенова. – Текст : электронный // ЧиО. – 2013. – № 1 (34). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distsionnyeobrazovatelnye-e-tehnologii-v-sisteme-povysheniyakvalifikatsii-pedagogicheskikh-kadrov> (дата обращения: 02.10.2021).

7. Белозёрова С. И., Чуйко О. И. Опыт применения LMS MOODLE для создания и сопровождения учебных курсов / С. И. Белозёрова, О. И. Чуйко. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 1. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28448> (дата обращения: 20.07.2021).

8. Яковлева, Т. В. Использование системы дистанционного обучения Moodle в процессе повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических кадров / Т. В. Яковлева. – Текст : непосредственный // Электронное обучение в непрерывном образовании. – 2015. – № 1-1. – С. 419–423.

9. Курносова, С. А. Теоретико-педагогические предпосылки проблемы подготовки студентов вуза к проектированию педагогического дизайна / С. А. Курносова. – Текст : электронный // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 12 (часть 4). – С. 747–751. – URL: <https://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=29471> (дата обращения: 12.07.2021).

10. Вершловский, С. Г. Андрагогика постдипломного педагогического образования / С. Г. Вершловский. – Санкт-Петербург : СПбАППО, 2007. – 259 с.

11. Шлат, Н. Ю. Разработка и реализация дистанционных курсов повышения квалификации специалистов дошкольного образования / Н. Ю. Шлат, А. О. Орлов. – Текст : непосредственный // Образовательные технологии и общество. – 2014. – Т. 17, № 3. – С. 535–547.

#### References:

1. Bezdolny, A. V. *The model of web training course as a means of organizing independent training* [Model' elektronnoho uchebnogo kursa kak sredstva organizatsii samostoyatel'noy podgotovki], *Izvestia of the A. I. Herzen Russian State Pedagogical University*, 2009, No. 109, pp. 75–78.

2. Potemkina, T. V., Saburova, S. V. *Additional professional education of teachers as a component of the development of the socio-cultural environment of the school (comparative analysis of Russia and Germany)* [Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie uchiteley kak komponent razvitiya sotsiokul'turnoy sredy shkoly (sravnitel'nyy analiz Rossii i Germanii)], *Municipal education: innovations and experiment*, 2021, No. 5 (80), pp. 32–37, Available at: [http://dx.doi.org/10.51904/2306-8329\\_2021\\_80\\_5\\_32](http://dx.doi.org/10.51904/2306-8329_2021_80_5_32) (accessed date: 03/27/2022).

3. Bates, A. W. T. *Teaching in a digital age file*, Available at: <http://C:/Users/kot/Downloads/Teaching-in-a-Digital-Age-1559066252.pdf> (accessed date: 09/13/2021).

4. Krokmark, T. *Teaching competence in digital time* [Prepodavatel'skaya kompetentnost' v tsifrovom vremeni], *Educational request*, 2015, V. 6, No. 1, Available at: <https://www.tandfonline.com/doi/full/> (accessed date: 09/21/2021).

5. Gorodetskaya, N. I. *Didactic conditions of tutor support for distance professional development of teachers* [Didakticheskie usloviya t'yutorskogo soprovozhdeniya distantsionnogo povysheniya kvalifikatsii pedagogov], *Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Social kinetics*, 2014, No. 13, Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskie-usloviya-tyutorskogo-soprovozhdeniya-distsionnogo-povysheniya-kvalifikatsii-pedagogov> (accessed date: 03/27/2022).

6. Lebedeva, M. B., Semenova, T. V. *Distance educational technologies in the system of advanced*

*training of teaching staff* [Distantionnye obrazovatel'nye tekhnologii v sisteme povysheniya kvalifikatsii pedagogicheskikh kadrov], CHIO, 2013, No 1. (34), Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantionnye-obrazovatelnye-tehnologii-v-sisteme-povysheniya-kvalifikatsii-pedagogicheskikh-kadrov> (accessed date: 10/02/2021).

7. Belozerova, S. I., Chuiko, O. I. *The experience of using LMS MOODLE to create and support training courses* [Opyt primeneniya LMS MOODLE dlya sozdaniya i soprovozhdeniya uchebnykh kursov], Modern problems of science and education, 2019, No.1, Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28448> (accessed date: 07/20/2021).

8. Yakovleva, T. V. *Using the Moodle distance learning system in the process of professional development and professional retraining of teaching staff* [Ispol'zovanie sistemy distantionnogo obucheniya Moodle v protsesse povysheniya kvalifikatsii i professional'noy perepodgotovki

pedagogicheskikh kadrov], E-learning in continuing education, 2015, No. 1-1, pp. 419–423.

9. Kurnosova, S. A. *Theoretical and pedagogical prerequisites of the problem of preparing university students for the design of pedagogical design* [Teoretiko-pedagogicheskie predposylki problemy podgotovki studentov vuza k proektirovaniyu pedagogicheskogo dizayna], Fundamental research, 2011, No.12 (part 4), pp. 747–751, Available at: <https://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=29471> (accessed date: 07/12/2021).

10. Vershlovsky, S. G. *Andragogy of postgraduate pedagogical education*. [Androgogika post-diplomnogo pedagogicheskogo obrazovaniya], Saint Petersburg, 2007. 259 p.

11. Shlat, N. Yu., Orlov, A. O. *Development and implementation of distance training courses for preschool education specialists* [Razrabotka i realizatsiya distantionnykh kursov povysheniya kvalifikatsii spetsialistov doshkol'nogo obrazovaniya], Educational technologies and society, 2014, Vol. 17, No. 3, pp. 535–547.

#### Образец для цитирования статьи:

Шлат, Н. Ю. Опыт разработки дополнительной образовательной программы для воспитателей, реализуемой на платформе Moodle / Н. Ю. Шлат. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2022. – № 2 (51). – С. 80–92.

#### Example for article citation:

Shlat, N. Yu. Experience in developing an additional educational program for kindergarten teachers implemented on the Moodle platform [Opyt razrabotki dopolnitel'noj obrazovatel'noj programmy dlya vospitatelej, realizuemoj na platforme Moodle], Scientific support of a system of advanced training, 2022, No. 2 (51), pp. 80–92.

УДК 005.963

## Корпоративный бизнес-тренер: основы, специфика функционирования в современной среде внутрикорпоративного обучения

Г. В. Юстус

<https://orcid.org/0000-0002-9863-7362>

o-z@inbox.ru

### Corporate business coach: basis, specific characters of functioning in modern internal corporate training

G. V. Yustus

#### Аннотация

**Проблема исследования и обоснование ее актуальности.** Одной из ключевых проблем развития компетенций современного сотрудника является повышение качества корпоративного обучения. В статье актуализируются существующие проблемы организации корпоративного обучения, которое направлено на повышение компетенций персонала. Отмечается необходимость более активного и детального внимания педагогической и психологической науки ко всем формам обучения внутри компании. Автор исследования полагает, что потенциал внутрикорпоративного обучения в системе развития компетенций персонала недооценен и имеет перспективы для качественного роста. **Цель статьи** заключается в описании особенностей современного функционирования корпоративных бизнес-тренеров, которые осуществляют развитие сотрудников компаний. Проведен обзор научных исследований в области обучения сотрудников в корпоративном формате. Сделан вывод о необходимости дальнейшего, углубленного изучения аспектов развития личности в рамках повышения компетенций, а также в определении условий для повышения эффективности.

**Методология (материалы и методы).** Исследование опирается на отечественные научные разработки в области развития взрослых. В основе данного исследования находится утверждение Т. Ю. Базарова о том, что система корпоративного обучения – это сложная си-

стема, включающая традиционный и интегрированный подход, направленная на то, чтобы добиться максимального соответствия подготовки сотрудников своим рабочим обязанностям в компаниях. Описание **результатов** представлено через перечисление причин невысокой изученности вопросов корпоративного обучения. В процессе исследования стал очевиден вывод, что внутрикорпоративное обучение должно опираться на андрагогический и деятельный подходы, и в основе своей должно использовать принципы гуманистической педагогики. Научная новизна заключается в структурировании ключевых причин недостатка информации по корпоративному обучению. Практическая значимость выражена в возможности совершенствования программ корпоративного обучения (по форме и содержанию), формировании унифицированных компетенций корпоративных бизнес-тренеров с последующими диагностирующими мероприятиями для разных компаний. Ключевым итогом предстоящей научной работы должно стать повышение качества внутрикорпоративного обучения. Результаты данного исследования обсуждаются в рамках учебных курсов по основам тренинговой работы на кафедре гуманитарных и психолого-педагогических дисциплин в МПГУ.

#### Abstract

**The research problem and the rationale for its relevance.** One of the key problems of competence development of a modern employee is to improve the quality of corporate training. The article actualizes the existing problems of corporate training



organization, which is aimed at improving staff competence. The need for more active and detailed attention of pedagogical and psychological science to all forms of training within companies is noted. The author of the study believes that the potential of internal corporate training in the system of personnel competence development is underestimated and has prospects for qualitative growth. **The goal** of the article is to describe the features of modern functioning of corporate business – trainers who carry out the development of corporate employees. A review of scientific research in the field of employee training in a corporate format was conducted. The conclusion is made about the need for further, in-depth study of aspects of personal development in the framework of improving competencies.

**The methodological basis of the study** is based on the statement of T. Yu. Bazarov that the corporate training system is a complex system, that includes a traditional and integrated approach, aimed at achieving maximum compliance of employees' training with their work responsibilities in companies. The **results** are described by listing the reasons for the low level of knowledge of corporate training issues and considering two types of diagnostics of corporate business trainers' competencies. The scientific novelty consists in structuring the reasons for the lack of information on corporate training. Practical significance is expressed in the possibility of improving corporate training programs (in form and content), the formation of unified competencies of corporate business trainers with subsequent diagnostic measures for different companies. The results of this study are discussed in the framework of training courses on the basics of training work at the department of humanities and psychological and pedagogical disciplines at Moscow State Pedagogical University.

**Ключевые слова:** особенности корпоративного обучения, квалификация корпоративных бизнес-тренеров, развитие корпоративных бизнес-тренеров.

**Keywords:** features of corporate training, qualification of corporate business trainers, development of corporate business trainers.

**Введение.** Практика тренингового обучения в корпоративном формате на территории Российской Федерации стала активно использоваться только в постсоветский период. На сегодняшний день существует устойчивая тенден-

ция включения корпоративного бизнес-тренера в штат компании. В начале 90-х годов бизнес-тренинг в России был аналогичен творческому искусству и каждый бизнес-тренинг являлся штучным, то в 2000–2010 гг. профессия бизнес-тренера стала инновационной и передовой, а после 2010 года перешла в категорию массовой профессии. В 2013 году Росстат предложил следующую сегментацию средних, малых и микро-предприятий: SoHo (до 15 сотрудников), Small (15–100 сотрудников), Medium (100–250 сотрудников), Large (250–1000 сотрудников), Enterprise (более 1000 сотрудников). В начале 2022 года, благодаря ведущему рекрутинговому portalу Head-Hunter, мы можем наблюдать следующую картину.

Большинство корпораций уровня Small имеют в своем штате сотрудника, который выполняет функции тренинг-менеджера (функционал: администрирует коммуникации с внешними бизнес-тренерами экспертами и периодически самостоятельно проводит базовое обучение по шаблонным темам), корпорации размером Medium и Large уже имеют отдельную штатную единицу бизнес-тренера. Достаточно часто это тренеры-«промысловики», которые способны проводить обучение по самым разнообразным бизнес-темам: «Искусство ведения переговоров», «Основы эффективных презентаций», «Управление стрессом», «Цикл управления», «Сложные случаи в работе», «Работа с внешними и внутренними клиентами», «Делегирование», «Коммуникации с подчиненными», «Управление конфликтами» и многие другие.

В компаниях уровня “Enterprise” в штате есть несколько своих бизнес-тренеров (например: один специализируется на всех видах продаж, второй специализируется на управленческих бизнес-тренингах и так далее) и они активно приглашают внешних экспертов по узкопрофильным темам.

На наших глазах произошел эволюционный переход от эксклюзивной штучности к масштабируемости технологий в бизнес-обучении. Параллельно наблюдаются разнообразные лицензирующие и обучающие корпорации, ориентированные на подготовку бизнес-тренеров, которые в большинстве случаев не предъявляют к своим обучающимся абсолютно никаких квалификационных требований. Качество и содержание таких программ весьма спорно, и не все используемые

подходы вызывают однозначную оценку у научного сообщества.

**Цель статьи** заключается в описании особенностей функционирования корпоративных бизнес-тренеров, которые осуществляют развитие компетенций сотрудников компаний.

**Обзор литературы.** В научной литературе сложилось определенное понимание специфики тренинговых форм обучения и работы бизнес-тренеров. Много лет вопросами корпоративного обучения занимается большое количество отечественных и зарубежных ученых. Их исследования легли в основу новой науки. Научным исследованием ключевых проблем обучения взрослых, в том числе и в корпоративном формате, стала заниматься специальная наука – андрагогика (английская версия названия науки – “Adult Education”), возникшая во второй половине XX века. Андрагогика одна из первых выявила и обосновала ключевые принципы обучения взрослых людей (Л. Р. Ахмадиева [1], Г. Б. Корнетов [2] и другие). До появления андрагогика, многие представления о закономерностях и особенностях образовательного процесса персонала складывались в рамках возрастного, порой даже детского образования. С одной стороны, такой подход предсказуем. Так как современный человек обучается всю свою сознательную жизнь и у многих учебный путь предопределен классической системой образования: детский сад → средняя школа → специальное или высшее образование → курсы повышения квалификации и так далее. А с другой стороны, педагогика обучения взрослых, несмотря на ежегодно возрастающую востребованность, долго оставалась актуальным запросом научного и бизнес сообщества, чем свершился фактом.

Все понимали, что обучение взрослых, безусловно, должно отличаться от детского, но до относительно недавнего времени мы действительно располагали минимальным количеством проверенных педагогических инструментов и методик. Это, в том числе, относится к тренерскому сопровождению обучения, которое учитывает когнитивные процессы, групповую динамику, мотивацию взрослых, предметную специфику и личность самого бизнес-тренера. И только в самое последнее время произошли заметные изменения в понимании особенностей обучения взрослых в корпоративном формате. Зарождающееся педагогическое внимание к корпоратив-

ным тренингам, расширение сферы применения бизнес-тренингов влекут за собой усиление внимания к педагогическому сопровождению развития профессиональных компетенций, направленных на создание универсального бизнес-профессионала способного с помощью своих развитых компетенций приносить устойчивую прибыль коммерческой компании или быть успешным в рамках своей деятельности в государственной компании.

В России и за рубежом, активно разрабатываются различные виды и типы обучения в тренинговом формате (Н. Б. Фатеева, Л. Н. Петрова, С. В. Петрякова, О. С. Горбунова, Н. Н. Симачкова [3], Н. В. Непарко [4] и другие). Изначально в практике тренинг разрабатывался и применялся как особенный метод специального и активного обучения, реализуемый узкопрофильными специалистами-психологами только в специальных учебных лабораториях и центрах. Малые группы, принимающие обучения в тренинге, специально создавались для его проведения и после окончания обучения распускались. Динамичное развитие общества ускорило переход тренинговых форм обучения из искусственных в естественные условия.

В конце 1980-х годов отечественные и зарубежные исследователи ставили своей задачей определить возможности и ограничения применения тренингов непосредственно в компаниях. Наибольшего внимания заслуживают труды Л. А. Петровской [5, 6], Ю. М. Жукова [7]. Несмотря на внимание науки к данной проблематике, эту задачу однозначно нельзя было считать решенной.

Ведущие педагоги и психологи нашего времени до сих пор не имеют возможности обоснованно и однозначно ответить на вопрос о 100%-й пользе корпоративного тренинга в сравнении с открытым форматом обучения. Открытый формат предусматривает обучение представителей разных компаний. Их единство сводится только к обозначению названия групп. В корпоративном формате тренинге развиваются естественные (реальные) группы, а в открытом формате тренинга группа обучающихся является искусственной.

Также некоторые ученые отмечают, что применение традиционных алгоритмов из лабораторного тренинга может вызвать нетипичные ситуации и даже форс-мажоры в естественных

группах. Отчасти это объясняется уровнем внутренней мотивации участников и уровнем доверия участников друг к другу. Когда у человека есть глубинное понимание целей своего обучения, он более осознанно и качественно подходит к процессу обучения, а доверие мобилизует не защитные реакции, а мотивацию к новому.

Специфические особенности тренинговых групп, типовые трудности взаимодействия с ними в процессе тренингов активно исследуются (А. В. Леонтьева [8], А. Р. Акимова [9], З. Р. Ахмет-Уста [10]). Последние два десятилетия (2000–2020 гг.) целая группа исследователей активно изучала специфические особенности тренинговых форм обучения в естественных группах (А.Е. Дружинин [11], Г. В. Черняева, Е. В. Батоврина [12]). Несмотря на многолетние эмпирические исследования эффектов тренинга, многие результаты получены в результате работы с лабораторными тренинговыми группами и крайне редко с группами естественными. В научных публикациях стали периодически встречаться единичные исследования из мира корпоративного обучения: ключевые компетенции корпоративного тренера [13], геймификация производственно-технического обучения [14], событийный подход в технологиях корпоративного обучения [15]. Большинство из них носят эпизодический характер. В глобальном смысле, для науки сведения о корпоративных тренингах и особенностях его организации частично остаются в своеобразном научном вакууме.

**Методология (материалы и методы).** В основе данного исследования находится утверждение Т. Ю. Базарова<sup>1</sup>, что система корпоративного обучения – это сложная система, включающая традиционный и интегрированный подход, направленная на то, чтобы добиться максимального соответствия подготовки сотрудников своим рабочим обязанностям в компаниях. Методами проведения настоящего исследования стали теоретическое исследование отечественных научных исследований и практические опросы экспертов, которые специализируются в области развития компетенций персонала системного интегратора «Техносерв».

<sup>1</sup> Базаров Т. Ю. Психология управление персоналом : учебник и практикум для вузов. Москва : Юрайт, 2022. 381 с.

**Результаты исследования.** Несмотря на рост количества бизнес-тренеров в Российской Федерации, используемых методик и подходов, далеко не всегда все эти изменения синхронизируются с ростом качества оказываемых образовательных услуг. Все более явно чувствуется и заметен разрыв между практикой корпоративного обучения и теоретическим осмыслением того, что реально делается специалистами по обучению в компаниях. Предпосылок к этому «научному разрыву» много.

Во-первых, современная теория не всегда поспевает за существующей бизнес-практикой. Нередко корпоративные университеты и деятельность отдельно взятых корпоративных бизнес-тренеров становится не только инновационной, но и флагманской. Вначале новые методы применяются на реальных учебных группах на базе корпораций, а только потом являются достоянием общественности (многие успешные примеры, становятся известными только несколько лет после внедрения).

Во-вторых, десятки лет назад тренинг (как форма психологического взаимодействия в малых группах) сложился на основе концепций, которые не в полную меру соответствуют современным реалиям и потребностям в бизнес-среде. В качестве примера выделим, что в большей части современных тренингов почти не применяются базовые педагогические концепции и результаты многочисленных качественных исследований в области психологии и педагогики. Несколько причин такому положению: сепарация науки от бизнес-практики, приход в профессию бизнес-тренеров людей без педагогического или психологического образования, недостаток информационной осведомленности о существующих наработках для широкой среды бизнес-тренеров.

В-третьих, нередко практика ведения тренингов не поспевает за возрастающими требованиями и вызовами времени. Так, например, в 2000-е годы был очень популярен тренинг по управлению временем (английская версия «Time-менеджмент»). Данный тренинг в наши дни тоже очень популярен. Методики и инструменты, повышающие личную эффективность человека, применяемые почти 20 лет назад, не сильно менялись и обновались, а требования к результативности сотрудника существенно изменились. Отечественные разработки данного вопроса еди-

ничны, а зарубежные подходы не всегда применимы в наших реалиях.

В-четвертых, нет прямого и очевидного пути научного познания в области корпоративного обучения. По обоснованному мнению ученого сообщества, прежде чем методика получает массовую известность и рекомендована к продуктивному использованию, крайне полезно ее многосторонне изучить и потом трансформировать в ряд отработанных и стандартизированных процедур с интегрированными в них средствами мониторинга и контроля для отслеживания эффективности, сформировать прикладные рекомендации по использованию и внедрению. В наши дни часто эта процедура научного познания незаслуженно упрощена или упразднена в пользу нестабильных и не очевидных бизнес-результатов. Так, например, многие бизнес-тренеры используют новые упражнения, деловые игры или другие образовательные активности с минимальным анализом потенциальных последствий или абсолютно не используют многолетние наработки ученых и исследователей. Удивителен тот факт, что в среде корпоративного обучения и бизнес-тренингов почти нет предостережений и ограничений. Фактически любые опытные или начинающие бизнес-тренеры вольны делать свои профессиональные ошибки с минимальными для себя, но с колоссальными последствиями для своих подопечных – участников корпоративного обучения.

Совокупность вышеперечисленных фактов однозначно свидетельствует о недостатке внимания науки к работе корпоративных бизнес-тренеров.

**Обсуждение.** На основе проведенного теоретического исследования вопросов развития компетенций персонала обозначены причины низкой изученности корпоративных форм обучения:

- 1) современная теория не успевает за существующей бизнес-практикой;
- 2) психологический тренинг не в полную меру соответствует современным реалиям и потребностям в бизнес-среде;
- 3) динамичность развития корпоративного обучения обусловлена возрастающими требованиями и вызовами времени;
- 4) нет прямого и очевидного пути научного познания в области корпоративного обучения.

Совокупность вышеперечисленных фактов однозначно свидетельствует о недостатке внимания науки к работе корпоративных бизнес-тренеров.

Качественное изучение современного состояния дел в корпоративном обучении и компетенций корпоративных бизнес-тренеров, диагностики недостатков и создание комплекса мер по их устранению, позволят не только повысить эффективность тренинговых форм обучения, но и создадут единую базу научных знаний в этой области. Реалии современного корпоративного обучения позволяют сделать однозначный вывод о том, что российский тренинговый рынок находится на этапе активного роста и для перехода на другой качественный уровень требуется большая работа научного и профессионального сообщества в области методологий, техник, концепций и принципов тренинговых форм обучения. Данная работа даст свои положительные шаги и не только сможет устранить современные проблемы тренинговых форм обучения, но и выведет тренинговую отрасль на другой более качественный уровень.

**Заключение.** Для качественной работы корпоративных бизнес-тренеров необходимо углубленно и комплексно научно исследовать поле корпоративного обучения. Особое внимание должно быть уделено диагностике профессионально-педагогических компетенций ведущих тренингов.

В том числе, в первую очередь, необходимо провести углубленный анализ роли ведущего и выделение факторов повышающих уровень эффективности, созданию условий непрерывного развития, усилить понимание закономерностей и взаимосвязей, направленных на формирование личностных, профессиональных, педагогических компетентностей и поддержание психолого-педагогических компетенций базирующихся на фундаментальных знаниях в области философии образования, государственной политики в области образования, понимания сущностных характеристик социальных и экономических процессов в обществе посредством адекватного осмысления и использования собственного опыта в профессиональной деятельности. В процессе исследования стал очевиден вывод, что внутрикорпоративное обучение должно опираться на андрагогический



и деятельный подходы и в основе своей должно использовать принципы гуманистической педагогики.

### Библиографический список:

1. Ахмадиева, Л. Р. Развитие когнитивных умений в процессе профессионального тренинга / Л. Р. Ахмадиева. – Текст : непосредственный // Вестник МГЛУ «Образование и педагогические науки». – 2021. – Вып. 4 (841). – С. 43–53.

2. Корнетов, Г. Б. О смысле и значении тренингового обучения / Г. Б. Корнетов. – Текст : непосредственный // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2020. – Вып. 4. – С. 18–29.

3. Фатеева, Н. Б. Развитие персонала на примере организации ресторанного бизнеса / Н. Б. Фатеева, Л. Н. Петрова, С. В. Петрякова и др. – Текст : непосредственный // Образование и право. – 2021. – Вып. 8. – С. 131–137.

4. Непарко, М. В. Особенности применения инновационных методик при обучении менеджеров межкультурным компетенциям / М. В. Непарко. – Текст : непосредственный // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – Вып. 8 (110). – С. 87–91.

5. Петровская, Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л. А. Петровская. – Москва : МГУ, 1982. – Текст : непосредственный.

6. Петровская, Л. А. Компетентность в общении. – Москва : МГУ, 1989. – Текст : непосредственный.

7. Жуков, Ю. М. Методы диагностики и развития коммуникативной компетентности / Ю. М. Жуков. – Текст : непосредственный // Общение и оптимизация совместной деятельности. – Москва : МГУ, 1987. – С. 64–74.

8. Леонтьева, А. В. Возможности дисциплины «Тренинг профессиональных коммуникаций» в формировании универсальных компетенций обучающихся / А. В. Леонтьева, И. В. Деткова. – Текст : непосредственный // Вестник Майкопского гос. тех. унив. – 2021. – Вып. 13/1. – С. 53–60.

9. Акимова, А. Р. Психология тренинга: исследование субъективных и объективных компонентов эффективности : монография / А. Р. Акимова. – Москва : Флинта, 2019. – 58 с. – Текст : непосредственный.

10. Ахмет-Уста, З. Р. Технология проведения тренинга: от замысла к реализации / З. Р. Ахмет-Уста. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – Вып. 2. – С. 13–16.

11. Дружинин, А. Е. Задачи опережающего обучения и сопровождающего тренинга в организационных изменениях / А. Е. Дружинин. – Текст : непосредственный // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки – 2018. – Вып. 1. – С. 36–41.

12. Черняева, Г. В. Тренинги развития креативности персонала в решении задач организации / Г. В. Черняева, Е. В. Батоврина. – Текст : непосредственный // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского – 2019. – Вып. 2. – С. 45–53.

13. Польникова, Е. А. Ключевые компетенции корпоративного тренера / Е. А. Польникова. – Текст : непосредственный // Международный научно-исследовательский журнал. – 2015. – № 11 (42). – С. 62–63.

14. Аникина, О. В. Геймификация производственно-технического обучения / О. В. Аникина. – Текст : непосредственный // Научные исследования и инновации – 2021. – № 4 – С. 306–311.

15. Фролова, С. В. Событийный подход в технологиях корпоративного обучения / С. В. Фролова, Н. Д. Базарнова. – Текст : непосредственный // Economic Consultant – 2018. – № 2 – С. 45–48.

### References:

1. Akhmadieva, L. R. *Development of cognitive skills in the process of professional training* [Razvitie kognitivnyh umenij v processe professional'nogo treninga], Bulletin MSLU “Education and Pedagogical Sciences”, 2021, No. 4 (841), pp. 43–53.

2. Kometov, G. B. *The meaning and significance of training education* [O smysle i znachenii treningovogo obucheniya], Innovative projects and programs in education, 2020, No. 4, pp. 18–29.

3. Fateeva, N. B., Petrova, L. N., Petryakova, S. V., Gorbunova, O. S., Simachkova, N. N. *Personnel development on the example of the organization of the restaurant business* [Razvitie personala na primere organizacii restorannogo biznesa], Education and Law, 2021, No. 8, pp. 131–137.

4. Neparko, M. V. *Features of the application of innovative methods in training managers in intercultural competencies* [Osobennosti primeneniya innovatsionnykh metodik pri obuchenii menedzherov mezhkul'turnym kompetencyam], International Scientific Research Journal, 2021, No. 8 (110), pp. 87–91.
5. Petrovskaya, L. A. *Theoretical and methodological problems of social-psychological training* [Teoreticheskie i metodicheskie problemy social'no-psihologicheskogo treninga], MSU, 1982.
6. Petrovskaya, L. A. *Competence in communication* [Kompetentnost' v obshchenii], MSU, 1989.
7. Zhukov, Yu. M. *Methods of diagnostics and development of communicative competence* [Metody diagnostiki i razvitiya kommunikativnoj kompetentnosti], Communication and optimization of joint activities, MSU, 1987, pp. 64–74.
8. Leontieva, A. V., Detkova, I. V. *Possibilities of the discipline "Training of professional communications" in the formation of universal competencies of students* [Vozmozhnosti discipliny "Trening professional'nykh kommunikacij" v formirovanii universal'nykh kompetencij obuchayushchihhsya], Bulletin of the Maikop State University, 2021, No. 13/1, pp. 53–60.
9. Akimova, A. R. *Psychology of training: a study of subjective and objective components of effectiveness: monograph* [Psihologiya treninga: issledovanie sub'ektivnykh i ob'ektivnykh komponentov effektivnosti: monografiya], 2019. 58 p.
10. Akhmet-Usta, Z. R. *Training technology: from concept to implementation* [Tekhnologiya provedeniya treninga: ot zamysla k realizacii], Problems of modern pedagogical education, 2019, No. 2, pp. 13–16.
11. Druzhinin, A. E. *Tasks of advanced training and accompanying training in organizational changes* [Zadachi operezhayushchego obucheniya i soprovozhdayushchego treninga v organizatsionnykh izmeneniyah], Humanitarian, socio-economic and social sciences, 2018, No. 1, pp. 36–41.
12. Chernyaeva, G. V., Batovrina, E. V. *Trainings for the development of personnel creativity in solving organizational problems* [Treningi razvitiya kreativnosti personala v reshenii zadach organizatsii], Bulletin of the Nizhny Novgorod University. N. I. Lobachevsky, 2019, No. 2, pp. 45–53.
13. Polnikova, E. A. *Key competencies of a corporate trainer* [Klyucheveye kompetencii korporativnogo trenera], International Research Journal, 2015, No. 11 (42), pp. 62–63.
14. Anikina, O. V. *Gamification of industrial and technical training* [Gejmifikatsiya proizvodstvenno-tehnicheskogo obucheniya], Scientific research and innovation, 2021, No. 4, pp. 306–311.
15. Frolova, S. V., Bazarnova, N. D. *Event approach in corporate learning technologies* [Sobytnyj podhod v tekhnologiyah korporativnogo obucheniya], Economic Consultant, 2018, No. 2, pp. 45–48.

**Образец для цитирования статьи:**

Юстус, Г. В. Корпоративный бизнес-тренер: основы, специфика функционирования в современной среде внутрикорпоративного обучения / Г. В. Юстус. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2022. – № 2 (51). – С. 93–99.

**Example for article citation:**

Yustus, G. V. Corporate business coach: basis, specific characters of functioning in modern internal corporate training [Korporativnyj biznes-trener: osnovy, specifika funkcionirovaniya v sovremennoj srede vnutrikorporativnogo obucheniya], Scientific support of a system of advanced training, 2022, No. 2 (51), pp. 93–99.

# Исследования молодых ученых

УДК 378.6

## Педагогические условия развития профессиональной успешности сотрудников полиции в процессе повышения квалификации

**И. К. Анимоков**

<https://orcid.org/0000-0002-9507-7240>

[islam.kanshoubiyevich@bk.ru](mailto:islam.kanshoubiyevich@bk.ru)

## Pedagogical conditions for the development of professional success of police officers in the process of advanced training

**I. K. Animokov**

### Аннотация

*Актуальность* статьи связывается с нарастанием социальных проблем. Соответственно требуется организация правоохранительной деятельности, способствующей снижению их негативного влияния на безопасность граждан. Система повышения квалификации МВД России должна быть ориентирована на развитие личностно-профессиональных качеств и компетенций, необходимых для успешной работы сотрудников полиции. *Цель* исследования заключается в определении и теоретическом обосновании педагогических условий развития профессиональной успешности сотрудников полиции в процессе повышения квалификации.

*Представлен обзор научных исследований*, показывающих особенности обновления существующих подходов к реализации дополнительных профессиональных программ. Подчеркивается целесообразность их ориентации на потребности слушателей и учет влияний внешней среды. *Методология* определяется положениями теории мотивации А. Маслоу, в которой успешность личности определяется возможностями ее самоактуализации. В основе статьи базируется метод анализа теоретических разработок исследователей, обобщение пред-

ложенных решений ученых в систему педагогических условий.

*Результатом* статьи является комплекс условий развития профессиональной успешности сотрудников полиции в процессе повышения квалификации. Они предполагают гибкое реагирование содержательных и организационных аспектов реализуемых дополнительных профессиональных программ повышения квалификации на внешние социальные изменения, учет внутренней мотивации сотрудников полиции к обновлению профессиональных компетенций, интеграцию педагогических усилий по содействию сотрудникам полиции в принятии уверенных решений, использование возможностей SMART-технологий в повышении качества профессиональной деятельности.

*Научная новизна* заключается в обосновании педагогических условий, направленных на решение проблемы развития профессиональной успешности сотрудников полиции, реализуемых в учреждениях ДПО. *Практическая значимость* статьи связывается с возможностью применения предлагаемых научно-методических материалов для обновления подходов к повышению квалификации сотрудников правоохранительной сферы.

**Abstract**

*The relevance of the article is associated with an increase in social problems. Accordingly, the organization of law enforcement activities that contribute to the reduction of their negative impact on the safety of citizens is required. The system of advanced training of the Ministry of Internal Affairs of Russia should be focused on the development of personal-professional qualities and competencies necessary for the successful work of police officers. The goal of research is to identify and theoretically justify the pedagogical conditions for the development of professional success of police officers in the process of advanced training.*

*The review of scientific research showing the peculiarities of updating the existing approaches to the implementation of additional professional programs is presented. The expediency of their orientation on the needs of students and consideration of external environment influences is emphasized. The methodology is determined by the provisions of A. Maslow's theory of motivation. The article is based on the method of analysis of theoretical developments of researchers, generalization of the proposed solutions of scientists in the system of pedagogical conditions.*

*The result of the article is a set of conditions for the development of professional success of police officers in the process of advanced training. They involve: flexible response of the content and organizational aspects of the implemented additional professional development programs to external social changes; taking into account the internal motivation of police officers to update their professional competencies; integration of pedagogical efforts to assist police officers in making confident decisions; the use of SMART-technologies in improving the quality of professional activity. Scientific novelty lies in the substantiation of pedagogical conditions aimed at solving the problem of the development of professional success of police officers, implemented in the institutions of additional training. The practical significance of the article is associated with the possibility of applying the proposed scientific and methodological materials to update approaches to advanced training of law enforcement officers.*

**Ключевые слова:** педагогические условия, развитие профессиональной успешности, со-

*трудники полиции, повышение квалификации, SMART-технологии.*

**Keywords:** *pedagogical conditions, development of professional success, police officers, advanced training, SMART-technology.*

**Введение.** На современном этапе развития общества высокую значимость приобретает безопасность российских граждан. Она зависит от ряда факторов, одним из которых выступает качество профессиональной деятельности представителей правоохранительной системы. Способность сотрудников полиции защитить не только права и имущество граждан, но их здоровье и жизнь является важным условием их профессиональной успешности. Успешность личности взрослого человека проявляется в различных сферах жизни, но ведущей является трудовая. Поэтому непрерывное профессионально развитие, готовность работать в современных условиях, применять в своей деятельности последние достижения науки, иметь конструктивные отношения в коллективе и быть удовлетворенным своими трудовыми достижениями являются ключевыми характеристиками профессиональной успешности сотрудников полиции.

Согласно Федеральному закону «О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» (статья 76), дополнительное профессиональное образование (ДПО) сотрудников органов внутренних дел должно осуществляться по мере необходимости, но не реже одного раза в пять лет<sup>1</sup>. Соответственно, повышение квалификации данных специалистов должно быть ориентированно на те потребности, профессиональные запросы, которые возникают у сотрудников органов внутренних дел и объективные реалии, существующие в стране. Именно гибкое реагирование на происходящие социально-экономические, научно-технические, психолого-педагогические преобразования считается показателем эффективности деятельности со-

<sup>1</sup> Федеральный закон от 30.11.2011 № 342-ФЗ (ред. от 30.04.2021) «О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2021).



временных учреждений повышения квалификации. Выстраивание образовательного процесса, направленного на всестороннее развитие личности современного сотрудника полиции, выступает залогом конкурентоспособности учреждений ДПО. При этом целесообразно реализовать соответствующие условия, поддерживающие развитие профессиональной успешности сотрудников полиции в процессе повышения квалификации.

**Цель исследования** – определение и теоретическое обоснование педагогических условий развития профессиональной успешности сотрудников полиции в процессе повышения квалификации.

**Обзор литературы.** Интерес к совершенствованию содержательных и организационно-методических особенностей повышения квалификации представителей правоохранительной сферы проявляется у многих исследователей данного сегмента. Так, в работе О. А. Мальцевой выделены психолого-педагогические факторы эффективности профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел. Описывая особенности конструирования дополнительных профессиональных программ, подчеркивается значимость структурирования изучаемых тем, входящих в блок общепрофессионального цикла и блок профессиональных дисциплин. Говорится о необходимости учета конкретной специализации (следователи, оперуполномоченные, сотрудники ППС) профессиональной деятельности, важности проведения контрольных испытаний по усвоению обучающимися изучаемых вопросов. В частности, рекомендуется включать в квалификационный экзамен задания по сдаче стрельбы из боевого оружия, выполнения боевых приемов в независимости от специализации сотрудников [1]. Мы полагаем, что основой профессиональной успешности сотрудников полиции являются их физическая и тактическая готовность. Поэтому соглашаемся, что целесообразно осуществлять контрольную проверку после их обучения этим навыкам.

Исследователи также подчеркивают необходимость совершенствования управления процессом повышения квалификации сотрудников полиции. Б. А. Федулов, В. А. Морозов, А. А. Левченко пишут о следующих ключевых тенденциях совершенствования данного процесса:

а) подбор и расстановка профессиональных преподавательских кадров, исключение дублирования выполняемых задач, организация профессионального взаимодействия внутри коллектива; б) использование новых подходов и технологий (дистанционное обучение, применение информационных систем); в) организация обучения в методологии развивающего и деятельностного подходов, ориентация на внутренние мотивы слушателей, использование потенциала групповой работы; г) применение активных методов обучения (кейс-стади, коучинг, secondment); д) гибкое реагирование образовательной системы на внешние изменения [2]. Последний пункт, на наш взгляд, является ключевым, так как развитие гибкости сотрудников полиции будет осуществляться только в условиях соответствующей среды, мобильной системы повышения квалификации.

Традиционно деятельность сотрудников полиции ассоциируется с контрольной и даже карательной функцией. Однако важно грамотно осуществлять и профилактические мероприятия. Е. А. Никитская рассматривает вопросы подготовки сотрудников полиции к профилактической работе с несовершеннолетними, демонстрирующими девиантное поведение. Обсуждается необходимость внедрения в систему подготовки, переподготовки и повышения квалификации сотрудников полиции новых методов обучения практико-ориентированной направленности: кейс-метод, интерактивные профилактические упражнения, выездные практико-ориентированные занятия, дискретные практики, обучающие квесты и др. [3]. Н. П. Голяндин, А. М. Шериев описывают применение инновационных методик проведения занятий в ходе подготовки сотрудников органов внутренних дел по программам дополнительного профессионального образования. Говорится о внедрении в образовательный процесс различных методов интерактивного обучения: методов коллективного обсуждения (мозговой штурм, кейс-стади), просмотра сборников видеозадач (анализ новостных сюжетов криминального характера), моделирование ситуаций. Отмечается немалая значимость и неигровых методов (проведение анализа деятельности конкретного подразделения органа внутренних дел, составление отчетов по данным статистики) [4]. Сегодня активные методы обучения интенсивно внедряются в систему повы-

шения квалификации представителей правоохранительных органов. Вместе с тем полагаем, что их применение должно несколько отличаться от таковых методов, используемых в системе высшего профессионального образования. Важно опираться на имеющийся опыт сотрудников полиции, обсуждать, моделировать те ситуации, с которыми они сталкивались в своей деятельности.

Д. В. Карабаш, Е.В. Казаченко отмечают, что в современной практике подготовки сотрудников полиции наблюдается тенденция усиления духовно-нравственного потенциала поствузовского образования, высвечивается роль профилактики профессиональных деформаций сотрудников МВД, развития у них профессионально-коммуникативной культуры. Кроме того, говорится об ориентире учреждений ДПО на индивидуализацию спроса и возможностей его удовлетворения у представителей органов внутренних дел [5]. Ориентация образовательных программ на предупреждение профессиональных деструкций также выступает необходимым фактором повышения профессиональной успешности сотрудников полиции, для этого целесообразно использовать специальные тренинговые мероприятия.

На данном основании Н. Е. Браженская, М. М. Османов пишут, что повышение квалификации как неотъемлемая часть профессиональной подготовки позволяет повысить профессиональный уровень и личную эффективность сотрудников полиции. Причем данный процесс можно осуществить за небольшой промежуток времени, а потому важно выстроить образовательный процесс максимально эффективно. Предлагается использовать тренинг, в котором происходит тренировка таких умений, как самоконтроль, развитие навыков невербального общения, повышение мотивации к личностно-профессиональному росту, осваиваются способы решения конфликтных ситуаций [6]. Мы полагаем, что закрепление полученных результатов в ходе тренинга должно осуществляться и в рамках других дисциплин.

В этой связи считаем очень важным заявление В. В. Горбачева, А. Б. Благодатина о целесообразности межкафедральной интеграции в ходе повышения квалификации сотрудников полиции. В исследовании речь идет о тех сотрудниках, которые отбывают в служебную

командировку для проведения контртеррористических операций. Утверждается, что для этого требуется не только огневая, но и психологическая подготовка. Соответственно, межкафедральное взаимодействие будет обеспечивать эффективность такого обучения [7]. Подготовка в процессе повышения квалификации сотрудников полиции к применению огнестрельного оружия, особенно для участия в боевых действиях, требует максимального психологического настроя. Взаимодействие между различными преподавателями кафедр Института повышения квалификации МВД России будет способствовать интеграции психологических, правовых и других знаний слушателей, требующихся для обеспечения профессиональной успешности сотрудников полиции.

Кроме этого, современному сотруднику полиции необходимы знания в области применения цифровых технологий. Н. П. Маюров подчеркивает целесообразность использования технологий компьютеро-опосредованной коммуникации в учебном процессе, которые становятся неотъемлемой частью жизни, работы и обучения человека информационного общества. Отмечается, что такие способы коммуникации приобретают новое воплощение, выступая основой для инновационных методологических моделей обучения [8]. Данная идея развивается Е. А. Поповой, Н. Н. Булыньским, которые пишут о применении SMART-технологий в развитии партнерских отношений сотрудников полиции с населением. В связи с этим они утверждают о необходимости развития профессиональной компетентности сотрудников правоохранительных органов с применением современных SMART-технологий. К ним относят симуляционные игры типа Police Force, профессиональная программа «ГЛЮНАСС в УВД», системы телеметрии, видеонаблюдения, электронного мониторинга, обучающие тренажеры и пр. [9].

Итак, проведенный обзор научных исследований позволяет выявить ключевые тенденции в современной системе повышения квалификации сотрудников полиции. Они связаны:

– с необходимостью ориентации на трансформирующиеся условия внешнего мира: социальные, экономические, политические, научно-педагогические, информационно-технологические и пр.;

– важностью учета внутренней мотивации сотрудников полиции, их профессионального опыта, конкретной специализации;

– целесообразностью использования интеграционных процессов в учреждениях повышения квалификации и современных интерактивных методов обучения, в которых сотрудники полиции осваивают стратегии коммуникации, принятия законодательно подкрепленных решений, тактик защиты или нападения (с использованием огнестрельного оружия, рукопашной борьбы и пр.);

– потребностью современных институтов повышения квалификации в современном оборудовании, оснащении необходимыми тренажерами, цифровыми ресурсами, информационными системами, SMART-технологиями.

Данные позиции могут выступать основанием для выделения педагогических условий развития профессиональной успешности сотрудников полиции в процессе их обучения в институте повышения квалификации.

**Методология.** В качестве методологического подхода используются положения теории мотивации А. Маслоу, в которой показана иерархия потребностей личности. Высшим стремлением личности, как известно, является потребность в самоактуализации. Это выражается в проявлении множества ресурсов, способностей личности, постигшей глубинные смыслы и нашедшей свое предназначение. Такие личности психологически здоровы, морально зрелы, духовно развиты [10]. Мы полагаем, что развитие профессиональной успешности сотрудников полиции предполагает ориентацию их мышления в сторону самоактуализации. Профессиональная успешность личности обеспечивается путем ее всестороннего совершенствования: интеллектуального, духовного, психосоциального, физического. В процессе повышения квалификации важно реализовывать такие педагогические условия, которые будут поддерживать вышеобозначенную позицию. Условия должны быть направлены на содействие сотрудникам полиции в интеллектуальном развитии за счет обогащения их знаний, в частности в области обновления законодательной базы. Кроме того, немаловажным является акцент на духовном развитии, формировании морально-нравственной устойчивости, особенно молодых сотрудников ОВД. Несомненно,

что профессиональная успешность обеспечивается за счет определенных личностных качеств сотрудников полиции, развивающихся путем психологической подготовки слушателей на курсах. А также важно поддерживать физическое здоровье сотрудников полиции через вовлечение их в занятия по физической подготовке. Такое всестороннее развитие позволит сотрудникам полиции быть успешными в своей деятельности, максимально проявить себя в типичных и экстремальных условиях профессиональной деятельности, в том числе приближенных к боевым.

**Результаты и их описание.** Теоретический обзор и логический анализ существующих тенденций в области образования, исследование актуальных нормативно-правовых источников, выбор методологического основания позволил сформулировать педагогические условия. Они предполагают: а) гибкое реагирование содержательных и организационных аспектов реализуемых дополнительных профессиональных программ повышения квалификации на внешние социальные изменения; б) учет внутренней мотивации сотрудников полиции к обновлению профессиональных компетенций; в) интеграцию педагогических усилий по содействию сотрудникам полиции в принятии уверенных решений; г) использование возможностей SMART-технологий в повышении качества профессиональной деятельности. Раскроем содержание каждого условия.

Первое педагогическое условие развития профессиональной успешности сотрудников полиции в процессе повышения квалификации связано с *гибким реагированием содержательных и организационных аспектов реализуемых дополнительных профессиональных программ повышения квалификации на внешние социальные изменения*. Вполне очевидно, что в XXI веке наблюдаются стремительные изменения во всех сферах жизни человека, что не может не сказаться на профессиональной деятельности сотрудников полиции. Обновляется система ценностей, регулирующая отношения между людьми, их поведение; происходит трансформация в технологической сфере; меняется экологическая обстановка, характер политических отношений в мире. Все эти преобразования обязывают современных специалистов быть осведомленными, мобильными, морально и фи-

зически сильными. Соответственно, в программы повышения квалификации имеет смысл вносить определенные коррективы, выступающие ответом на происходящие внешние процессы. Несмотря на наличие определенной устоявшейся структуры реализуемых дополнительных профессиональных программ, должны быть предусмотрены основания их обновления: в части содержания, в части применяемых методов обучения, в части используемых форм обучения; в части привлечения к преподаванию специалистов разных областей. Особое значение имеет приглашение компетентных практиков к преподаванию сложных тем, участников, побывавших в экстремальных ситуациях, связанных с высоким риском для жизни. Обновление информационных, кадровых, организационно-педагогических условий повышения квалификации позволит учреждениям ДПО быть востребованными и конкурентоспособными на современном рынке образовательных услуг и развивать качества и компетенции, составляющие профессиональную успешность сотрудников полиции. Данное условие подразумевает внесение необходимых изменений в программы (в их содержание и/или методы) для интенсификации и повышения эффективности обучения сотрудников полиции.

*Второе педагогическое условие предполагает учет внутренней мотивации сотрудников полиции к обновлению профессиональных компетенций.* Принимая во внимание общие для всех требования, связанные с описанными изменениями, имеет смысл учитывать и внутренние потребности слушателей. Для этого целесообразно проводить входную диагностику, а также устные опросы, беседы, дискуссии, выявляющие профессиональные затруднения слушателей. В данном случае можно определить частные затруднения, связанные с выстраиванием бесконфликтной коммуникации, проведением профилактических мероприятий среди детей и молодежи, преодолением профессиональных стрессов и пр. Также в таких исследованиях можно выделить затруднения, обусловленные наличием профессионального опыта. Так, молодые сотрудники часто испытывают сложности с ведением профессиональной документацией, пониманием своих полномочий, обязанностей и ответственности. Сотрудники полиции со стажем зачастую сталкиваются

с трудностями применения цифровых технологий профессионального назначения, не могут совладать с последствиями профессиональных стрессов. Не всегда слушатели могут озвучить свои профессиональные дефициты, не желая демонстрировать свою некомпетентность среди коллег. Поэтому необходимо использовать как устные, так и письменные опросы. На основе выявленных затруднений выбираются соответствующие инструменты их устранения.

Далее реализуется следующее педагогическое условие. Оно предполагает *интеграцию педагогических усилий по содействию сотрудникам полиции в принятии уверенных решений.* Выявив различные профессиональные потребности слушателей курсов повышения квалификации, преподаватели учреждений ДПО объединяют свои усилия, активизируют возможности коллективной поддержки и согласованной работы для совершенствования необходимых компетенций слушателей. Как правило, недостаточность знаний или умений порождает неуверенное поведение, снижающее профессиональную успешность сотрудников полиции. Неуверенное поведение может проявиться в профессиональных ошибках, которые в отдельных ситуациях будут стоить жизни людей. На занятиях по правовой подготовке преподаватели расширяют знания слушателей в области их правоприменительной деятельности. Занятия по огневой, тактической и физической подготовке способствуют формированию навыков применения физической силы, специальных средств, в том числе холодного и огнестрельного оружия. Отработка на практических занятиях на полигонах навыков уверенной стрельбы при поддержке психологическими техниками психоэмоциональной настройки будет более эффективной нежели в изолированных, несогласованных между преподавателями занятиях.

Четвертое педагогическое условие строится на *применении возможностей SMART-технологий в повышении качества профессиональной деятельности.* Современные технологии обучения пронизаны цифровыми средствами, техническими инструментами, являющимися существенной поддержкой в правоохранительной деятельности. Цифровые средства применяются для фиксации правонарушений, поиска преступников, свидетелей, пострадавших. Благодаря повсеместному распространению



нию средств видеонаблюдения сегодня сотрудники полиции раскрывают множество преступлений. Различные информационные системы, базы данных способствуют обработке больших объемов сведений, систематизации разрозненной фрагментарной информации. SMART-технологии применяются в качестве тренажеров для отработки профессионально значимых навыков: стрельбы, вождения, разминирования и пр. Также эти инструменты способствуют оперативной связи с населением, установлению быстрого контакта с коллегами, представителями других сфер: социальными педагогами, медиками, работниками служб безопасности. При этом цифровые технологии все более активно применяются и для совершения правонарушений, разрабатываются изощренные способы обмана населения, кражи важных данных, подрыва моральной устойчивости населения. Поэтому сотрудники полиции в процессе повышения квалификации должны осваивать возможности и учитывать риски различных подобных технологий, не только противостоять развитию виртуальных правонарушений, но и самим не быть случайным образом вовлеченными в них. Итак, указанные условия, на наш взгляд, позволят обеспечить развитие профессиональной успешности сотрудников полиции, повысить их эффективность и способствовать самоактуализации в правоохранительной деятельности.

**Обсуждение.** Для развития профессиональной успешности сотрудников полиции нами выделены четыре педагогических условия. Они могут найти применение в процессе повышения квалификации данных специалистов и обеспечить надежную правозащиту населения. Эти условия предполагают: гибкое реагирование содержательных и организационных аспектов реализуемых дополнительных профессиональных программ повышения квалификации на внешние социальные изменения; учет внутренней мотивации сотрудников полиции к обновлению профессиональных компетенций; интеграцию педагогических усилий по содействию сотрудникам полиции в принятии уверенных решений; использование возможностей SMART-технологий в повышении качества профессиональной деятельности.

Данные условия отвечают современным трендам в образовании, не предполагают суще-

ственных трансформаций в системе дополнительного образования учреждений МВД России. Однако они могут получить применение в условиях развития профессионализма преподавателей системы повышения квалификации МВД России. Если преподаватели будут конструктивно сотрудничать, непрерывно совершенствовать свои научно-методические, психолого-педагогические, юридические знания, тактические навыки и аналитические умения, то смогут развить их у слушателей.

**Заключение.** От уровня физической, юридической, тактической и морально-психологической подготовки сотрудников полиции зависит их способность быть эффективными в современных условиях правоохранительной работы. Профессиональная успешность представителей силовых структур позволяет им быть результативными, удовлетворенными, профессионально здоровыми и конкурентоспособными. Поэтому организация повышения квалификации должна осуществляться в направлении развития профессиональной успешности сотрудников полиции.

Нами описаны педагогические условия, которые отвечают современным условиям трудовой деятельности указанных специалистов. Они связаны с учетом как внешних, так и внутренних детерминант правоохранительной деятельности, организацией профессионального взаимодействия и применением цифровых инструментов для эффективности обучения и дальнейшего выполнения трудовых задач. Эти условия должны реализоваться компетентными специалистами системы повышения квалификации МВД России.

Перспективами развития данного исследования является применение данных условий в Северо-Кавказском институте повышения квалификации (филиал) Краснодарского университета МВД России, и оценка их эффективности в части развития профессиональной успешности сотрудников полиции.

#### **Библиографический список:**

1. Мальцева, О. А. Психолого-педагогические факторы эффективности профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел, опыт применения на службе / О. А. Мальцева. – Текст : непосредственный // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные

и социальные науки. – 2016. – № 1 (70). – С. 218–222.

2. 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.

3. Никитская, Е. А. Система подготовки сотрудников полиции к профилактической работе с несовершеннолетними девиантного поведения / Е. А. Никитская. – Текст : непосредственный // Вестник экономической безопасности. – 2020. – № 3. – С. 356–360.

4. Голяндин, Н. П. Применение инновационных методик проведения занятий в ходе подготовки сотрудников органов внутренних дел по программам дополнительного профессионального образования / Н. П. Голяндин, А. М. Шериев. – Текст : непосредственный // Вестник Краснодарского университета МВД России. – 2019. – № 1 (43). – С. 101–104.

5. Карабаш, Д. В. Профессиональная направленность развития коммуникативной культуры сотрудников полиции в системе повышения квалификации и переподготовки кадров / Д. В. Карабаш, Е. В. Казаченко. – Текст : непосредственный // Общество и право. – 2013. – № 2 (44). – С. 296–300.

6. Браженская, Н.Е. Использование тренинга для развития личной эффективности сотрудников полиции в процессе повышения квалификации / Н. Е. Браженская, М. М. Османов. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-1. – С. 73–75.

7. Горбачев В.В. Проблемы межкафедральной интеграции в ходе повышения квалификации сотрудников полиции, привлекаемых к проведению контртеррористических операций на территории Северо-Кавказского региона / В.В. Горбачев, А. Б. Благодатин. – Текст : непосредственный // Юридическая наука и практика : вестник Нижегородской академии МВД России. – 2019. – № 1 (45). – С. 211–216.

8. Маюров, Н. П. Применение интерактивных образовательных технологий в процессе повышения квалификации и переподготовки сотрудников полиции / Н. П. Маюров, Т. А. Трофимова. – Текст : непосредственный // Проблемы в рос-

сийском законодательстве : юридический журнал. – 2012. – № 2. – С. 227–230.

9. Попова, Е. А. Смарт-технологии как актуальный компонент профессиональной подготовки работников правоохранительных органов в образовательной корпорации / Е. А. Попова, Н. Н. Булынский. – Текст : непосредственный // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2013. – № 12 (161). – С. 70–76.

10. Маслоу, А. Г. Мотивация и личность / Абрахам Г. Маслоу; [пер. с англ. А. М. Татлыбаева]. – Санкт-Петербург : Евразия, 1999. – 479 с. – Текст : непосредственный.

#### References:

1. Maltseva, O. A. *Psychological and pedagogical factors of effectiveness of professional training of employees of internal affairs bodies, the experience of application in service* [Psichologopedagogicheskie faktory effektivnosti professional'noj podgotovki sotrudnikov organov vnutrennih del, opyt primeneniya na sluzhbe], Academic notes of the OSU. Series: Humanities and Social Sciences, 2016, No. 1 (70), pp. 218–222.

2. 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.

3. Nikitskaya, E. A. *System of police training for preventive work with minors of deviant behavior* [Sistema podgotovki sotrudnikov policii k profilakticheskoy rabote s nesovershennoletnimi deviantnogo povedeniya], Bulletin of Economic Security, 2020, No. 3, pp. 356–360.

4. Golyandin, N. P., Sheriev, A. M. *Application of innovative methods of classes during the training of employees of internal affairs bodies on programs of additional professional education* [Primenenie innovacionnyh metodik provedeniya zanyatij v hode podgotovki sotrudnikov organov vnutrennih del po programmam dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya], Bulletin of the Krasnodar University of the Russian Interior Ministry, 2019, No. 1 (43), pp. 101–104.

5. Karabash, D. V., Kazachenko, E. V. *Professional orientation of the development of communicative culture of police officers in the system of advanced training and retraining* [Professional'na-

ya napravlennoost' razvitiya kommunikativnoj kul'tury sotrudnikov policii v sisteme povysheniya kvalifikacii i perepodgotovki kadrov], Society and Law, 2013, No. 2 (44), pp. 296–300.

6. Brazhenskaya, N. E., Osmanov, M. M. *The use of training for the development of personal effectiveness of police officers in the process of professional development* [Ispol'zovanie treninga dlya razvitiya lichnoj effektivnosti sotrudnikov policii v processe povysheniya kvalifikacii], Problems of Modern Pedagogical Education, 2021, No. 70-1, pp. 73–75.

7. Gorbachev, V. V., Blagodatin, A. B. *Problems of interdepartmental integration during advanced training of police officers involved in counterterrorism operations in the North Caucasus region* [Problemy mezhkafedral'noj integracii v hode povysheniya kvalifikacii sotrudnikov policii, privlekaemyh k provedeniyu kontrterroristicheskikh operacij na territorii Severo-Kavkazskogo regiona], Legal Science and Practice: Bulletin of the

Nizhny Novgorod Academy of the Russian Interior Ministry, 2019, No. 1 (45), pp. 211–216.

8. Mayurov, N. P., Trofimova, T. A. *Application of interactive educational technologies in the process of professional development and retraining of police officers* [Primenenie interaktivnyh obrazovatel'nyh tekhnologij v processe povysheniya kvalifikacii i perepodgotovki sotrudnikov policii], Problems in the Russian legislation. Juridical journal, 2012, No. 2, pp. 227–230.

9. Popova, E. A., Bulynsky, N. N. *SMART-technologies as a relevant component of professional training of law enforcement officers in the educational corporation* [Smart-tekhnologii kak aktual'nyj komponent professional'noj podgotovki rabotnikov pravoohranitel'nyh organov v obrazovatel'noj korporacii], Bulletin of the Orenburg State University, 2013, No. 12 (161), pp. 70–76.

10. Maslow, A. G. *Motivation and personality* [Motivaciya i lichnost'], Saint Petersburg: Eurasia, 1999. 479 p.

**Образец для цитирования статьи:**

Анимоков, И. А. Педагогические условия развития профессиональной успешности сотрудников полиции в процессе повышения квалификации / И. А. Анимоков. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2022. – № 2 (51). – С. 100–108.

**Example for article citation:**

Animokov, I. A. Pedagogical conditions for the development of professional success of police officers in the process of advanced training [Pedagogicheskie usloviya razvitiya professional'noj uspešnosti sotrudnikov policii v processe povыsheniya kvalifikacii], Scientific support of a system of advanced training, 2022, No. 2 (51), pp. 100–108.

## Современная школа

УДК 378.091.398+027.8+004.77

### Развитие профессиональных компетенций педагога-библиотекаря в цифровой образовательной среде: опыт реализации программы повышения квалификации

Е. В. Качева

<https://orcid.org/0000-0002-9793-4349>

helgoct@gmail.com

### Development of professional competencies of a teacher-librarian in the digital educational environment: the experience of the advanced training program

E. V. Kacheva

#### Аннотация

**Проблема исследования и обоснования ее актуальности.** В статье рассматривается проблема развития профессиональных компетенций работников школьных библиотек и информационно-библиотечных центров в условиях цифровой трансформации образования и модернизации деятельности библиотек системы общего образования. **Цель исследования:** определить направления развития цифровых компетенций библиотечных специалистов в системе повышения квалификации и представить возможности электронной образовательной платформы ГБУ ДПО ЧИППКРО для реализации данных направлений. **Методология (материалы и методы).** В качестве методов исследования в работе были использованы аналитический метод обобщенной оценки и метод статистической обработки полученных данных. **Результаты.** Проанализированы условия формирования цифровых компетенций слушателей дополнительной профессиональной программы, реализуемой в цифровой образовательной среде. Представлен опыт реализации программы, предложены и аргументированы формы работы в цифровой образовательной

среде для развития профессиональных компетенций библиотечных специалистов системы общего образования.

#### Abstract

**The research problem and the rationale for its relevance.** The article deals with the problem of development of professional competencies of school librarians and information and library centers in the digital transformation of education and modernization of the libraries of general education. **The goal of research.** We will determine the directions of development of digital competencies of library professionals in the system of advanced training and present the possibilities of the electronic educational platform of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators for the implementation of these directions. **Methodology.** The analytical method of generalized assessment and the method of statistical processing of the obtained data were used as methods of research in the work. **Results.** The article analyzes the conditions for the formation of digital competencies of the students of the additional professional program, implemented in a digital learning environment. Presented the experience of implementing the program, proposed and



*argued forms of work in a digital learning environment for the development of professional competencies of library professionals in general education.*

**Ключевые слова:** профессиональные компетенции, цифровые компетенции, электронная образовательная среда, школьная библиотека, информационно-библиотечный центр, педагог-библиотекарь, повышение квалификации.

**Keywords:** professional competencies, digital competencies, e-learning environment, school library, information and library center, teacher-librarian, advanced training.

**Введение.** Быстрый темп обновления информации делает фактически неактуальными уже те знания, которые получает выпускник во время своего обучения в высшем учебном заведении. Многообразие источников информации, а также форм обмена всевозможной информацией, обеспечивают увеличившуюся необходимость человечества в информационном потреблении. Нынешняя виртуальная среда является носителем огромного объема информации, она обладает специфическими инструментальными возможностями, так как в ней моделируются или воспроизводятся все ранее освоенные человечеством формы и способы потребления и обработки информации, конструируются новые [1, с. 133]. Происходящие процессы формируют новый запрос общества на обучение и воспитание будущего гражданина, удовлетворение которого зависит от эффективного функционирования современной школы, всех ее структурных подразделений, в том числе и школьной библиотеки [2]. А это возможно лишь при условии высокого уровня профессиональной компетентности педагога-библиотекаря, в том числе сформированных у него цифровых компетенций.

Если принимать во внимание процесс цифровой трансформации библиотек, то необходимо учитывать, что:

1) современные цифровые технологии чаще всего становятся профессиональными дефицитами библиотечных работников системы общего образования по объективным (большая загруженность и интенсивность рабочего времени библиотечного работника школы или его неполная занятость, старая компьютерная техника, отсутствие интернета) и субъективным

(от неприятия в целом до неуверенности, что указанные технологии могут принести пользу) причинам;

2) новые концепции развития библиотек подразумевают отход от книгоцентристской позиции и учет особенностей развития современных школьников (создание и использование комфортных условий, интерактивные, деятельностные формы работы с читателями, отвечающие их потребностям по форме и содержанию);

3) в новых условиях необходим новый стиль мышления, новая культура взаимодействия, которые предполагают изменение привычек, трудовых навыков, представление о процессе достижения результатов.

Модернизация школьных библиотек в информационно-библиотечные центры<sup>1</sup> актуализировало такие направления работы, как внедрение электронных образовательных технологий в библиотечную деятельность, продвижение чтения в электронной среде, использование в библиотечной практике электронных образовательных ресурсов и электронных библиотек и др. Все это требует целенаправленного формирования и развития цифровых профессиональных компетенций педагога-библиотекаря, чтобы школьная библиотека, информационно-библиотечный центр стали не только точкой доступа к разноформатным образовательным ресурсам, но и центром развития медиа-информационной грамотности, центром чтения, в том числе и в цифровой среде.

Следовательно, библиотечным работникам системы общего образования необходимо постоянно повышать свою профессиональную компетентность, придерживаться современной философии обслуживания, владеть современными технологиями управления информацией и гибко применять их, чтобы эффективно повышать уровень информационного управления библиотекой и способствовать развитию библиотеки [3].

**Обзор литературы.** Проблема развития профессиональных компетенций библиотечных

<sup>1</sup> Концепция развития школьных информационно-библиотечных центров РФ : приказ Министерства образования и науки РФ от 15.06.2016 № 715. URL: [http://rusla.ru/rsba/news/index.php?ELEMENT\\_ID=5982](http://rusla.ru/rsba/news/index.php?ELEMENT_ID=5982) (дата обращения 01.04.2022).

работников не раз поднималась в научной и профессиональной печати.

Н. И. Гендина, рассматривая цифровизацию информационно-библиотечной сферы, обращает внимание на особенности технократического и гуманитарного подходов для профессиональной подготовки библиотечных специалистов [4]. Обзор моделей компетенций для сотрудников зарубежных специальных библиотек освещает в своей работе И. Е. Парамонова [5].

Особенно широко в научной литературе представлены разнообразные подходы в определении профессиональных, в том числе цифровых, компетенций библиотечных работников высших учебных заведений. Так, в работе Е. Н. Касянчук представлены результаты социологического исследования «Цифровые компетенции научной библиотеки Сибирского федерального университета». Цифровые компетенции исследовались на основе информационной, компьютерной, коммуникативной грамотности, создание цифрового контента и умения решать технические задачи [6, с. 158]. Модель информационной компетентности М. С. Мамонтовой сформирована на основе когнитивного, деятельностно-творческого и личностно-мотивационного компонентов [7]. Универсальная компетентностная модель библиотечных работников представлена в публикации Н. И. Мытько [8].

Другой подход в моделировании профессиональных компетенций представлен в исследовании О. В. Макеевой. Автор предлагает основываться на нормативных документах (профессиональных стандартах) и запросах работодателей. Комплексный характер такой модели обеспечивается базовым минимумом, который содержится в законодательных актах, и вариативной частью, которую определяет специфика деятельности библиотеки в зависимости от принадлежности ее к тому или иному виду [9]. Этот же автор в коллективной работе, посвященной непрерывному профессиональному образованию библиотечных специалистов, акцентирует внимание читателей на модернизации системы дополнительного профессионального образования, включения в нее инновационных педагогических технологий, направленных на формирование новых профессиональных компетенций, обеспечивающих достижение высокого уровня профессионализма специалистов библиотечной отрасли [10].

Наиболее интересной, на наш взгляд, является модель, предложенная Р. А. Барышевым. Представленная многомерная модель основана на объединении «жестких» навыков (когнитивные, функциональные и коммуникативные компетенции) и «мягких» (коммуникация и кооперация в цифровой среде, саморазвитие в условиях неопределенности, креативное мышление, управление информацией и данными, критическое мышление) [11].

Анализ научной литературы показал, что большая часть публикаций направлена на определение цифрового профиля компетенций работников вузовских библиотек. Присутствует явная недостаточность освещения темы в отношении библиотекарей школьных библиотек и информационно-библиотечных центров. Подходы к развитию цифровых компетенций данной категории делаются в работах Е. Н. Ястребцевой [12], Е. В. Качевой [13], О. М. Данилюк [2], Н. В. Кубрак [3] и др. Все работы рассматривают свой аспект развития компетенций. Но тем не менее в публикациях можно выделить общие аспекты рассматриваемой проблемы. Так, например, все исследователи указывают на важность информационных (поиск, анализ, оценка информации, развитие критического мышления) и коммуникативных компетенций (коммуникации в социальных сетях и телекоммуникационной среде) у школьных библиотекарей и педагогов-библиотекарей. Все авторы отмечают необходимость изменения подходов к повышению квалификации библиотечных работников общего образования, в том числе указывают на недостаточное использование возможностей цифровой образовательной среды.

**Методология (материалы и методы).** Основным методом предлагаемого исследования является аналитический метод обобщенной оценки информации и практических результатов по развитию профессиональных компетенций педагогов-библиотекарей и библиотекарей общеобразовательных организаций Челябинской области.

Аналитический метод обобщенной оценки информации позволил выявить различные подходы к определению модели цифровых компетенций библиотечных работников и определить возможности их формирования посредством цифровой образовательной среды.

Обобщен и представлен опыт повышения квалификации специалистов библиотек общеобразовательных организаций Челябинской области на цифровой образовательной платформе. Результаты освоения программы квалификации представлены на основе анализа статистических данных итоговой диагностики и мониторинга удовлетворенности слушателей.

**Результаты исследования.** Программа развития<sup>2</sup> государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» на 2021–2022 гг. определила основную цель как обеспечение мобильности дополнительного профессионального образования в современных условиях цифровизации образования. Размещение дополнительных профессиональных программ (далее – ДПП) на обновленной образовательной платформе (LMS Moodle) стимулировало изменение подходов к подаче учебного материала и организации текущего контроля знаний.

Для достижения указанной цели ДПП повышения квалификации «Развитие школьных информационно-библиотечных центров как условие обеспечения современного качества образования» для педагогических работников системы общего образования была трансформирована для реализации на цифровой образовательной платформе, созданной в институте. В измененном формате программа доступна слушателям с сентября 2021 г.

Предложенная Р. А. Барышевым модель цифровых компетенций библиотекарей, на наш взгляд, можно использовать и для сотрудников школьных библиотек, поскольку последняя также является специальной библиотекой, а функции педагога-библиотекаря схожи с функциями библиотечных специалистов библиотек высших учебных заведений. Кроме того, данная модель представляет набор характеристик, позволяющих сотруднику организации успешно выполнять его должностные обязан-

ности, а также решать различные задачи по достижению стратегических целей, стоящих перед образованием, и удовлетворять потребности своих читателей [11, с. 139]. Предлагаем рассмотреть реализацию данной модели в рамках предложенной ДПП.

В компоненте «жестких» компетенций автор модели выделяет когнитивные (знания законодательных и нормативно-правовых актов в области образования, информационно-библиотечной деятельности, информационной безопасности в цифровой среде; тенденций цифровизации сферы образования и библиотечной деятельности и др.), функциональные (умения использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации для реализации направлений деятельности библиотеки; производить поиск и оценку информации в различных источниках; использовать мультимедиа в информационно-библиотечной деятельности и т. д.) и коммуникативные (способность постоянно совершенствовать профессиональные знания и умения, приобретать новые навыки реализации библиотечно-информационных процессов в цифровой среде; содействовать развитию цифровых компетенций и формированию информационной культуры пользователей библиотеки и др.) компетенции [11, с. 140–141]. По сути, данные навыки являются основой профессиональной компетентности и коррелируются с требованиями профессионального стандарта педагога-библиотекаря<sup>3</sup>. На развитие этих же компетенций направлена и рассматриваемая ДПП. Соответственно, выделенные в модели компетенции развиваются у слушателей на протяжении всей программы.

«Мягкие» компетенции модели, на наш взгляд, отражает не столько процессы цифровизации экономики, а связанную с этим процессом проблему культурного взаимодействия в цифровой среде. Данные навыки (коммуникация и кооперация в цифровой среде, саморазвитие в условиях неопределенности, креативное мышление, управление информацией и данными, критическое мышление) позволяют

<sup>2</sup> Программа развития государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» на 2021–2022 годы / под общей ред. А. В. Хохлова. Челябинск : ЧИППКРО, 2021. 112 с.

<sup>3</sup> Специалист в области воспитания : приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 10.01.2017 № 10н. URL: <https://docs.cntd.ru/document/420390300> (дата обращения: 10.04.2022).

библиотекарям повышать эффективность и востребованность своей работы. Но их развитие трудно осуществлять без электронной образовательной среды. Размещение программы повышения квалификации в такой среде требует, прежде всего, изменения инструментария подачи учебного материала. Кроме того, нужно понимать, что возможности цифровой образовательной среды позволяют формировать различные навыки контекстно.

Например, при изучении функционала школьных информационно-библиотечных центров слушатели составляют ментальную карту «Функции школьных библиотек и информационно-библиотечных центров». Коллаборационный способ выполнения задания позволяет систематизировать знания слушателей (когнитивные навыки), развить навыки сотрудничества (коммуникативные навыки), поскольку выполнение задания происходит одновременно с помощью одного из телекоммуникационных сервисов, а также развивает технологические навыки.

Знакомство с темой «Информационная культура обучающихся и педагогов. Формирование метапредметных результатов обучения в рамках программ по информационной культуре личности» предполагает изучение понятийного аппарата по данной тематике. Слушателям предлагается глоссарий, который является на самом деле справочным аппаратом данной темы. Но системного знакомства с новыми понятиями при этом не происходит. Поэтому практическое задание предложено слушателям в форме кроссворда, в который зашифрованы все понятия темы. При этом происходит не только многократное закрепление понятия, но и развитие способности анализировать информацию, критическое мышление, компьютерная грамотность. Кроме того, слушатели получают пример проведения занятия со школьниками, что, в свою очередь, работает на развитие функциональных компетенций библиотечных работников.

Семинар по теме «Тексты новой природы» подразумевают двухфазную работу слушателей. Подготовка текста, содержащего информацию о двух видах текстов новой природы, требует от слушателя определенного уровня поисковых, аналитических и оценочных компетенций. Следовательно, идет развитие когни-

тивных навыков. Размещение текста на платформе способствует развитию технологических компетенций. Вторая фаза – взаимооценивание работ – позволяет не только закрепить формирование когнитивных компетенций, но и развивать коммуникацию и сотрудничество в цифровой среде.

Использование интерактивной доски сервиса [padlet.com](https://padlet.com) в обучении позволяет развить коммуникативные навыки. Так же, как и при обсуждении на форумах, например, проблем внеурочной деятельности или использования в практике работы школьных библиотек электронных ресурсов.

Занятие по медиаграмотности (фейкам), например, позволяет сравнить тексты, оценить их с помощью подсказок-критериев, провести некий фактчекинг. Знакомство со стратегиями чтения, новостной грамотностью, кликбейтам проходит в игровой форме: слушатели составляют тексты на основе известных сказок по заданным критериям. Получается не только полезно, но и увлекательно.

Эффективность использования инструментов цифровой образовательной среды института подтверждают и результаты итоговой диагностики обучения: только 10% слушателей (3 человека) отмечают оставшиеся дефициты умений анализировать эффективность собственной деятельности, а 28% констатируют расширение арсенала аналитических умений. 37,5% слушателей за время обучения пересмыслили значимость и по-новому взглянули на методику использования в своей деятельности современных электронных образовательных ресурсов. И еще 21,4% констатировали, что полученные знания позволят им успешно организовать работу по оперативному представлению своего опыта и быстрому обмену информацией.

Мониторинг удовлетворенности слушателей также подтверждает результативность использования цифровой образовательной среды для развития профессиональных компетенций библиотечных специалистов сферы общего образования: 85,2% слушателей высоко оценили соответствие методов обучения целям учебного занятия; 92,6% отметили, что средства обучения, в том числе цифровые образовательные ресурсы, применены обоснованно; 96,3% отметили качество представленных ресурсов. Та-



кое же количество слушателей отметили, что учебные занятия ориентированы на практическую деятельность слушателей и формирование профессиональных компетенций.

**Обсуждение.** Использование электронной образовательной среды института позволяет комплексно и контекстно формировать «жесткие» и «мягкие» цифровые компетенции библиотечных работников. В таблице 1 представлены инструменты электронной образовательной платформы, используемые в рассматриваемой ДПП. Следовательно, реализация ДПП

на цифровой образовательной платформе позволяет достичь следующих результатов:

– во-первых, соблюдаем баланс технократического и гуманистического аспектов: знакомим с технологиями с точки зрения миссии библиотек, их главной задачи развития ребенка;

– во-вторых, используем цифровую образовательную среду института для развития не только технологических компетенций, но и функциональных, коммуникативных и когнитивных компетенций.

Таблица 1

**Сопоставление элементов цифровой образовательной среды и профессиональных компетенций библиотечных работников**

Инструмент электронной образовательной среды	Содержание деятельности слушателей	Формируемые компетенции
Интерактивная лекция с вопросами для самопроверки	Знакомство с учебной информацией. Анализ полученной информации	«Жесткие» навыки: когнитивные; функциональные. «Мягкие» навыки: критическое мышление; саморазвитие в условиях неопределенности
Кроссворд	Анализ, сопоставление и оценка полученных знаний	«Жесткие» навыки: когнитивные; функциональные; технологические. «Мягкие» навыки: критическое мышление; коммуникация в цифровой образовательной среде; креативное мышление; саморазвитие в условиях неопределенности
Форумы	Составление текста по теме форума для его последующего размещения; анализ и оценка информации из сообщений других слушателей. Размещение комментария	«Жесткие» навыки: когнитивные; функциональные; технологические; коммуникативные. «Мягкие» навыки: критическое мышление; коммуникация в цифровой образовательной среде; креативное мышление; саморазвитие в условиях неопределенности
Гиперссылка (организация работы на интерактивной доске padlet)	Составление текста для размещения на сервисе. Размещение информации в цифровой образовательной среде	«Жесткие» навыки: когнитивные; функциональные; технологические; коммуникативные. «Мягкие» навыки: критическое мышление; коммуникация в цифровой образовательной среде; креативное мышление; саморазвитие в условиях неопределенности; управление информацией и данными
Гиперссылка (организация работы в сервисах по созданию ментальных карт)	Поиск и анализ основной и дополнительной информации. Структурирование и классификация информации для представления ее в карте. Визуализация информации. Размещение информации в цифровой образовательной среде	«Жесткие» навыки: когнитивные; функциональные; технологические; коммуникативные. «Мягкие» навыки: критическое мышление; коммуникация в цифровой образовательной среде; креативное мышление; саморазвитие в условиях неопределенности; управление информацией и данными

Инструмент электронной образовательной среды	Содержание деятельности слушателей	Формируемые компетенции
Семинар	Составление текста по теме семинара; анализ и оценка информации; размещение информации в цифровой образовательной среде; взаимное оценивание работы другого слушателя	«Жесткие» навыки: когнитивные; функциональные; технологические; коммуникативные. «Мягкие» навыки: критическое мышление; коммуникация в цифровой образовательной среде; креативное мышление; саморазвитие в условиях неопределенности; управление информацией и данными

**Заключение.** Происходящий сегодня процесс изменений деятельности школьных библиотек и информационно-библиотечных центров обусловлен развитием информационно-коммуникационных технологий, автоматизацией информационно-библиотечных процессов, «погружением» в цифровую среду [14]. Использование новых, в том числе цифровых, технологий в своей работе повышает значимость и доверие к библиотекам в глазах подрастающего поколения.

Это, в свою очередь, отчасти решает задачи воспитания функционально грамотной личности, обладающей, в том числе, читательской компетентностью и медийно-информационной культурой.

Последовательное развитие и глобальные трансформации современного общества обнаруживают острую необходимость прогрессивного проектирования основных шагов цифровизации в сфере школьного образования. В сознании современного человека цифровая среда уже неотделима от жизнедеятельности. И в социальной практике вся окружающая действительность заполнена цифровыми инструментами. В этой связи обучение грамотному использованию цифровых средств призвано разрушить барьеры между реально существующим миром и доцифровой эпохой.

Все эти процессы требуют изменения подхода к повышению квалификации. Дополнительное профессиональное образование, организованное в цифровой образовательной среде, может способствовать решению возникающих профессиональных дефицитов сотрудников общего образования, в том числе специалистов библиотек и информационно-библиотечных центров, при условии комплексного подхода к развитию профессиональных компетенций. Такую преференцию может дать организация повышения квали-

фикации библиотекарей и педагогов-библиотекарей в цифровой образовательной среде, возможности которой позволяют не только сформировать необходимые компетенции, но и выявить профессиональные дефициты, реализовать индивидуальный образовательный маршрут.

#### Библиографический список:

1. Токарева, Е. Г. Преимущества и недостатки цифровой трансформации образовательной среды / Е. Г. Токарева. – Текст : непосредственный // Профессиональное образование и занятость молодежи: XXI век. Цифровое образование: от прогнозов к реальности : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Кемерово, 21–22 апреля 2021 г.): в 2 ч. / Министерство образования и наук Кузбасса, Кузбасский региональный институт развития профессионального образования, Академия педагогических наук Казахстана, Общество «Знание» Монголии, Московский педагогический государственный университет, Кемеровский государственный университет, Челябинский институт развития профессионального образования. – Кемерово : ГБУ ДПО «КРИПО», 2021. – Ч. 2. – С. 133–135.

2. Данилюк, О. М. Ключевые компетентности школьного библиотекаря: общая характеристика / О. М. Данилюк. – Текст : электронный // Библиотека школы. – 2014. – № 4 (16). – С. 12–16. – URL: [http://www.e-osnova.ru/PDF/osnova\\_21\\_16\\_7979.pdf](http://www.e-osnova.ru/PDF/osnova_21_16_7979.pdf) (дата обращения: 11.04.2022).

3. Кубрак, Н. В. Модернизация школьных библиотек в условиях цифровой трансформации образования / Н. В. Кубрак. – Текст : электронный // Проблемы современного образования. – 2020. – № 6. – С. 199–205. – URL: <http://www.pmedu.ru/images/2020-6/199205.pdf> (дата обращения: 05.04.2022).

4. Гендина, Н. И. Цифровизация информационно-библиотечной деятельности и библиотечного образования: технократические и гуманитарные компоненты / Н. И. Гендина. – Текст : непосредственный // Вестник КемГУКИ. – 2020. – № 52. – С. 170–181.
5. Парамонова, И. Е. Модели компетенций для сотрудников специальных библиотек: зарубежный опыт / И. Е. Парамонова – Текст : непосредственный // Научные и технические библиотеки. – 2019. – № 7. – С. 3–13.
6. Касянчук, Е. Н. Профессиональные компетенции библиотекарей в цифровой образовательной среде института / Е. Н. Касянчук. – Текст : непосредственный // Информатизация образования и методы электронного обучения: цифровые технологии в образовании : труды IV Международной научной конференции (Красноярск, 6–9 октября 2020 г.). – Красноярск : СФУ, 2020. – С. 157–164.
7. Мамонтова, М. С. Информационная компетентность библиотечного специалиста как актуальная проблема в современном обществе / М. С. Мамонтова. – Текст : непосредственный // Вестник КазГУКИ. – 2011. – № 4. – С. 109–111.
8. Мытько, Н. И. Универсальная компетентностная модель подготовки библиотечно-информационных кадров / Н. И. Мытько. – Текст : непосредственный // Библиография и книговедение. – 2018. – № 2 (415). – С. 97–104.
9. Макеева, О. В. Компетенции библиотечных специалистов в эпоху цифровой экономики / О. В. Макеева. – Текст : электронный // Труды ГПНТБ СО РАН. – 2019. – № 4. – С. 84–88. – URL: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2019-4-84-88> (дата обращения: 11.04.2022).
10. Макеева, О. В. Непрерывное профессиональное образование в развитии профессионализма библиотечных специалистов / О. В. Макеева, Н. С. Матвеева, А. М. Бегишева. – Текст : непосредственный // ЦИТИСЭ. – 2019. – № 4 (21). – С. 500–508.
11. Барышев, Р. А. Формирование модели цифровых компетенций сотрудников университетских библиотек / Р. А. Барышев. – Текст : непосредственный // Научные и технические библиотеки. – 2019. – № 9. – С. 129–149.
12. Ястребцева, Е. Н. 33 совета по применению в библиотеке интернета / Е. Н. Ястребцева. – Москва : Библиомир, 2015. – 224 с. – Текст : непосредственный.
13. Интернет-ресурсы как инструмент повышения читательской активности школьников : учебно-методическое пособие для школьных библиотек / авт.-составитель Е. В. Качева. – Москва : РШБА. 2017. – 104 с. – Текст : непосредственный.
14. Пилко, И. С. Обучение цифровым технологиям в цифровой образовательной среде / И. С. Пилко. – Текст : электронный // Культура: теория и практика. – 2020. – № 3 (36). – URL: <http://theoryofculture.ru/issues/114/1362/> (дата обращения: 17.04.2022).

#### References:

1. Tokareva, E. G. *Advantages and disadvantages of digital transformation of the educational environment* [Preimushchestva i nedostatki cifrovoj transformacii obrazovatel'noj sredy], Professional Education and Youth Employment: XXI century. Digital Education: from forecasts to reality: proceedings of International Scientific-Practical Conference (Kemerovo, 21–22 April 2021). Ministry of Education and Science of Kuzbass, Kuzbass Regional Institute of Professional Education Development, Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan, Society “Knowledge” of Mongolia, Moscow State Pedagogical University, Kemerovo State University, Chelyabinsk Institute of Professional Education Development, 2021, Vol. 2, pp.133–135.
2. Danilyuk, O. M. *Key competencies of the school librarian: a general description* [Klyuchevye kompetentnosti shkol'nogo bibliotekarya: obshchaya harakteristika], School Library, 2014, No. 4 (16), pp. 12–16. Available at: [http://www.e-osnova.ru/PDF/osnova\\_21\\_16\\_7979.pdf](http://www.e-osnova.ru/PDF/osnova_21_16_7979.pdf) (accessed date: 04/11/2022).
3. Kubrak, N. V. *Modernization of school libraries in the digital transformation of education* [Modernizaciya shkol'nyh bibliotek v usloviyah cifrovoj transformacii obrazovaniya], Problems of Modern Education, 2020, No. 6, pp. 199–205. Available at: <http://www.pmedu.ru/images/2020-6/199205.pdf> (accessed date: 04/05/2022).
4. Gendina, N. I. *Digitalization of information and library activities and library education: technocratic and humanitarian components* [Cifrovizaciya informacionno-bibliotечноj deyatel'nosti i bibliotечноgo obrazovaniya:

tehnokraticheskie i gumanitarnye komponenty], Bulletin of Kemerovo State Institute of Culture, 2020, No. 52, pp. 170–181.

5. Paramonova, I. E. *Competency models for special librarians: foreign experience* [Modeli kompetencij dlya sotrudnikov special'nyh bibliotek: zarubezhnyj opyt], Scientific and Technical Libraries, 2019, No. 7, pp. 3–13.

6. Kasyanchuk, E. N. *Professional competencies of librarians in digital educational environment of the institute* [Professional'nye kompetencii bibliotekarej v cifrovoj obrazovatel'noj srede instituta], Informatization of education and methods of e-learning: digital technologies in education: Proceedings of IV International scientific conference (Krasnoyarsk, 06–09 October 2020). Krasnoyarsk: SFU, 2020, pp. 157–164.

7. Mamontova, M. S. *Information competence of a library specialist as a topical problem in modern society* [Informacionnaya kompetentnost' bibliotekhnogo specialista kak aktual'naya problema v sovremennom obshchestve], Bulletin of Kazan State Institute of Culture, 2011, No. 4, pp. 109–111.

8. Mytko, N. I. *Universal competence model of library and information staff training* [Universal'naya kompetentnostnaya model' podgotovki bibliotekhnoinformacionnyh kadrov], Bibliography and Book Science, 2018, No. 2 (415), pp. 97–104.

9. Makeeva, O. V. *Competences of library specialists in the era of digital economy* [Kompetencii bibliotekhnih specialistov v epohu cifrovoj

ekonomiki], Proceedings of State Public Scientific-Technical Library of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences, 2019, No. 4, pp. 84–88. Available at: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2019-4-84-88> (accessed date: 04/11/2022).

10. Makeeva, O. V., Matveeva, N. S., Begisheva, A. M. *Continuous professional education in the development of professionalism of library professionals* [Neprreryvnoe professional'noe obrazovanie v razvitii professionalizma bibliotekhnih specialistov], 2019, No. 4 (21), pp. 500–508.

11. Baryshev, R. A. *Forming a model of digital competencies of university library staff* [Formirovanie modeli cifrovyyh kompetencij sotrudnikov universitetskikh bibliotek], Scientific and Technical Libraries, 2019, No. 9, pp. 129–149.

12. Yastrebtseva, E. N. *33 tips for use in the Internet library* [33 soveta po primeneniyu v bibliotekoche Interneta], Moscow: Biblomis, 2015. 224 p.

13. Kacheva, E. V. *Internet-resources as a tool to increase the reading activity of schoolchildren: educational-methodical manual for school libraries* [Internet-resursy kak instrument povysheniya chitatel'skoj aktivnosti shkol'nikov: uchebno-metodicheskoe posobie dlya shkol'nyh bibliotek], Moscow, 2017. 104 p.

14. Pilko, I. S. *Teaching digital technology in a digital learning environment* [Obuchenie cifrovym tekhnologiyam v cifrovoj obrazovatel'noj srede], Culture: Theory and Practice, 2020, No. 3 (36), Available at: <http://theoryofculture.ru/issues/114/1362/> (accessed date: 04/17/2022).

#### Образец для цитирования статьи:

Качева, Е. В. Развитие профессиональных компетенций педагога-библиотекаря в цифровой образовательной среде: опыт реализации программы повышения квалификации / Е. В. Качева. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2022. – № 2 (51). – С. 109–117.

#### Example for article citation:

Kacheva, E. V. Development of professional competencies of a teacher-librarian in the digital educational environment: the experience of the advanced training program [Razvitie professional'nyh kompetencij pedagoga-bibliotekarya v cifrovoj obrazovatel'noj srede: opyt realizacii programmy povysheniya kvalifikacii], Scientific support of a system of advanced training, 2022, No. 2 (51), pp. 109–117.



УДК 378.091.398+37.047

## Перспективные формы и методы подготовки педагогов общеобразовательных организаций к оказанию содействия профессиональному самоопределению обучающихся

К. С. Буров

<https://orcid.org/0000-0003-1625-5414>

[kos\\_chel@mail.ru](mailto:kos_chel@mail.ru)

## Prospective forms and methods of training general education teachers to assist schoolchildren in their career guidance

K. S. Burov

### Аннотация

**Проблема исследования и обоснование ее актуальности.** Актуализируется необходимость подготовки педагогов к оказанию содействия обучающимся в выборе направления профессионального образования и выстраивании жизненных перспектив, связанных с трудовой деятельностью. Определяется **цель**, которая состоит в научном обосновании проблемы применения форм и методов подготовки педагогов общеобразовательных организаций к оказанию содействия профессиональному самоопределению обучающихся. Проводится **обзор литературы**, выявляющий степень разработанности данной проблемы. Констатируется, что в научной периодике существуют некоторые основания для развертывания подготовки педагогов в контексте исследуемой проблемы. Вместе с тем остаются открытыми вопросы использования современных форм и методов, используемых в дополнительном профессиональном образовании, включающих формальные и неформальные способы повышения квалификации. В качестве **методологических оснований** выступают идея учета объективных и субъективных факторов, влияющих на эффективность функционирования системы повышения квалификации, принципы, выдвинутые в рамках андрагогического подхода, положение акмеологического подхода, предполагающее направленность на инновационный характер деятельности педагогов. В качестве **результатов**

**исследования** предложено описание форм и соответствующих им активных методов подготовки педагогов общеобразовательных организаций к оказанию содействия профессиональному самоопределению обучающихся. **Научная новизна** исследования заключается в описании методологических оснований, служащих основой разработки критериев и алгоритма отбора форм и методов повышения квалификации педагогов общеобразовательных организаций в части их подготовки к оказанию содействия профессиональному самоопределению обучающихся. **Теоретическая значимость** состоит в развитии представлений о повышении качества формального и неформального повышения квалификации педагогических работников на основе научно обоснованного, целесообразного применения форм и методов дополнительного профессионального образования. Предполагается, что результаты исследования имеют **практическую значимость** и найдут применение при проектировании и реализации курсовой подготовки и внутриорганизационного обучения педагогов общеобразовательных организаций, направленной на оказание содействия профессиональному самоопределению обучающихся. **Обсуждаются** условия реализации данного процесса, связанные с профессиональной компетентностью преподавателей учреждений дополнительного профессионального образования. В **заключение** приводятся основные выводы проведенного исследования.

**Abstract**

**The research problem and the rationale for its relevance.** The need to train teachers to assist schoolchildren in career guidance is actualized. **The goal** is defined, which is to scientifically substantiate the problem of applying the forms and methods of training teachers of general educational organizations to assist schoolchildren's career guidance. **The literature review** is carried out, revealing the degree of development of this problem. It is stated that in scientific periodicals there are some grounds for the deployment of teacher training in the context of the problem under study. However, questions remain open about the use of modern forms and methods used in additional professional education, including formal and informal ways of advanced training. **The methodological bases** are: the idea of taking into account objective and subjective factors affecting the effectiveness of the advanced training system; the principles put forward in the andragogical approach; the provision of the acmeological approach, which implies a focus on the innovative nature of teachers' activities. As **the results** of the research, a description of the forms and active methods of training teachers of general educational organizations to assist in children's career guidance is offered. **The scientific novelty** of the research lies in the description of methodological foundations that serve as the basis for the development of criteria and algorithm for the selection of forms and methods of advanced training of teachers of general educational organizations in terms of their training to assist schoolchildren's career guidance. **Theoretical significance** lies in the development of ideas about improving the quality of formal and informal advanced training of teachers, based on scientifically based, expedient application of forms and methods of additional professional education. It is assumed that the results of the research have **practical relevance** and will find application in the design and implementation of course training and internal organizational training of teachers of general educational organizations, aimed at assisting in the career guidance of schoolchildren. The conditions for the implementation of this process, related to the professional competence of teachers of institutions of additional professional education, **are discussed**. The main **conclusions** of the research are presented in the conclusion.

**Ключевые слова:** содействие профессиональному самоопределению обучающихся, дополнительное профессиональное образование, педагоги общеобразовательных организаций, дополнительная профессиональная программа, формы повышения квалификации, активные методы обучения, консультационная и методическая поддержка педагогической деятельности, цифровизация образования, инновационная педагогическая деятельность.

**Keywords:** assistance to career guidance of schoolchildren, additional professional education, teachers of general educational organizations, additional professional program, forms of advanced training, active teaching methods, consulting and methodical support of pedagogical activity, digitalization of education, innovative pedagogical activity.

**Введение**

Проблема подготовки педагогов к оказанию содействия профессиональному самоопределению обучающихся обусловлена необходимостью обеспечения достижения личностных результатов образования, обозначенных в федеральных государственных образовательных стандартах общего образования. В частности, указывается на формирование способности к выбору направления профессионального образования и выстраиванию жизненных перспектив на основе положительного отношения к трудовой деятельности, ориентирования в мире профессий, осознания собственных профессиональных склонностей и возможностей. Такая характеристика обучающихся в педагогической науке связывается с процессом профессионального самоопределения личности.

При этом достижение успешного результата обусловлено не только внутренними процессами самосознания и рефлексии, но и влиянием внешней среды (например, внешней оценкой образовательных результатов). Существенным компонентом внешней среды можно считать образовательную организацию. Именно педагоги в образовательной организации помогают создать условия для развития интересов обучающихся. Например, учитель раскрывает прикладное значение образовательного предмета, его значение для определенной сферы профессиональной деятельности. Кроме того, осваиваемые знания и умения сами являются средством, обеспечивающим успеш-

ную подготовку к получению профессионального образования.

Вместе с тем обучающиеся все чаще не прослеживают прикладного значения образовательных предметов, меньше доверяют мнению учителей, вследствие чего затрудняются в определении направления профессионального образования. Вопросы определения перспектив профессионального развития выводятся за рамки образовательного процесса. В результате наблюдается снижение интереса обучающихся к процессу определения профессиональных интересов. Это вызвано еще и тем, что педагоги затрудняются в выборе современных технологий, способствующих демонстрации значения образования для профессионального самоопределения.

Необходимо также отметить, что указанные вопросы недостаточно представлены в дополнительных образовательных программах повышения квалификации различных категорий педагогических работников. Подобные программы сфокусированы на методике преподавания элективных курсов, программ дополнительного образования, организации профориентационных мероприятий в рамках внеурочной работы, интеграции с движением WorldSkills [1]. В то же время учителям требуется освоение современных инструментов содействия профессиональному самоопределению обучающихся, которые могут применяться, в том числе, в рамках преподаваемого предмета.

Такая целевая направленность позволяет предположить, что вопросы содействия профессиональному самоопределению могут рассматриваться в структуре курсов повышения квалификации всех категорий педагогических работников. Дополнительные профессиональные программы подобной тематики могут предполагать подготовку педагогов одной образовательной организации к комплексной профориентационной деятельности. Опыт разработки содержания таких программ и интеграции их в курсовую подготовку представляется в наших публикациях.

Вместе с тем наличие соответствующих знаний не гарантирует их качественного освоения. Кроме того, потребности педагогов часто связаны с освоением эффективных средств педагогической деятельности. В связи с этим актуализируется вопрос применения эффективных

форм и методов подготовки педагогов, преподающих различные предметы, к оказанию содействия профессиональному самоопределению обучающихся. Дело в том, что такие методы помогут выстроить процесс повышения квалификации не только в содержательном плане. Ознакомление с психолого-педагогическими знаниями должно дополняться получением опыта применения соответствующих технологий, что отвечает принципам обучения взрослых. Стоит отметить, что такие способы повышения квалификации, которые должны способствовать обновлению знаний и умений педагогов, помогающих оказать реальное содействие профессиональному самоопределению обучающихся, недостаточно объемно представлены в научной литературе.

В связи с данными предпосылками **целью** настоящего исследования можно определить научное обоснование проблемы применения форм и методов подготовки педагогов общеобразовательных организаций к оказанию содействия профессиональному самоопределению обучающихся. Следовательно, необходимо выполнить анализ научной литературы по проблеме, описать методологическую основу отбора форм и методов повышения квалификации, описать наиболее перспективные стратегии их применения.

#### **Обзор литературы**

Подготовка педагогов к оказанию содействия профессиональному самоопределению обучающихся как задача дополнительного профессионального образования представлена в научной периодике. Так, Т. В. Королева отмечает, что у педагогов существуют определенные затруднения в организации деятельности, способствующей профессиональному самоопределению обучающихся. При этом исследователь наглядно демонстрирует, что педагоги испытывают затруднения в осознании целей и мотивов данной деятельности, таких как желание помогать обучающимся в сложной ситуации выбора профессии, чувство долга, потребность в овладении новыми знаниями, стремление к самореализации. Представлены результаты применения такой формы как внутриорганизационные научно-методические семинары для повышения готовности учителей к содействию профессиональному самоопределению [2].

Т. И. Касьянова, А. В. Мальцев и Д. В. Шкурин указывают на разработанность содержательной основы профориентационной деятельности в школе. Например, модульной программы «Старт в профессию» для обучающихся разного возраста. Отмечается, что их применение в практике образовательной деятельности требует дополнительной подготовки педагогов в области возрастной педагогики и психологии, методики профориентационной деятельности [3].

Г. Н. Кузнецова представляет опыт разработки и реализации дополнительных профессиональных программ, знакомящих педагогов с вопросами ранней профориентации детей дошкольного возраста. Автором указывается на необходимость практико-ориентированной направленности таких программ. Для этого предлагается использовать активные формы образовательного взаимодействия: работа в малых группах, мастер-классы по проектированию профориентационной среды, деловая игра, семинар-практикум. Это позволит учителям освоить практические умения планирования разнообразных профориентационных мероприятий и получить образовательные продукты, которые можно применять в практике педагогической деятельности [4].

И. А. Килина и Е. В. Понамарева пишут о том, что традиционные семинары-практикумы, в рамках которых проводится повышение квалификации педагогов по проблеме содействия профессиональному самоопределению обучающихся, следует интегрировать с проектной деятельностью.

Кроме того, указывается на значимость таких неформальных способов повышения квалификации, как тематические консультации, профессиональные конкурсы, участие в исследовательской и экспериментальной деятельности образовательной организации. Эти формы могут связываться с развертыванием инноваций в сфере содействия профессиональному самоопределению обучающихся. В этом плане такие формы повышения квалификации являются существенным ресурсом, который может использовать образовательная организация для повышения эффективности данной деятельности [5].

В публикации А. А. Севрюковой, Д. Ф. Ильясова и О. А. Костенко также указывается

на необходимость использования способов неформального повышения квалификации и практико-ориентированных методов в работе с педагогами: социальное проектирование, проведение исследований, моделирование индивидуальных методических продуктов [6].

В. А. Исаенко и Н. А. Каракай характеризуют опыт развертывания инновационной деятельности в сфере содействия профессиональному самоопределению в рамках ресурсного центра, созданного на базе образовательной организации. Его назначение состоит в оказании методической поддержки педагогам в освоении знаний и умений, позволяющих поддерживать профессиональное становление и успешную социализацию обучающихся. Направлениями деятельности такого центра является развертывание целевого повышения квалификации; накопление банка программных продуктов; консультирование педагогов; организация и проведение конференций, семинаров, мастер-классов; издательская деятельность. Таким образом, деятельность по повышению квалификации в данном направлении деятельности интегрирует различные формальные и неформальные способы обмена знаниями [7].

Также существуют исследования, систематизирующие современные методы повышения квалификации, такие как сторителлинг, деловая игра, секондмент, профессиональное моделирование, кейс-метод, баскет-метод, наставничество, коучинг, бенчмаркинг и т. д. Делается вывод, что данные методы имеют большой потенциал в дополнительном профессиональном образовании [8]. При этом требуется уточнить, как эти методы могут быть использованы в практике повышения квалификации педагогических работников.

Таким образом, можно отметить, что в научной литературе осознается значимость подготовки педагогов к содействию профессионального самоопределения обучающихся, констатируются их затруднения в данной деятельности. Исследуется потенциал форм и методов повышения квалификации педагогов в данном направлении. Вместе с тем данные исследования фокусируются на представлении методик преподавания программ дополнительного образования профориентационной направленности, изучении потенциала методов внутриорганизационного обучения. Это дает



некоторые основания для развертывания практической деятельности в данном направлении. Вместе с тем остаются открытыми вопросы использования современных форм и методов, используемых в дополнительном профессиональном образовании. Тем более что динамичность процессов развития образования требует включения педагога в различные формальные и неформальные способы повышения квалификации.

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

Методологическая основа нашего исследования выстраивается на основе научных педагогических знаний, поддерживающих закономерности образования взрослых и лежащих в основе организации дополнительного профессионального педагогического образования.

Для организации дополнительного профессионального образования имеет значение идея учета объективных и субъективных факторов, влияющих на эффективность функционирования системы повышения квалификации, обоснованная Д. Ф. Ильясовым. Данная идея регламентирует технологию отбора содержания повышения квалификации и проектирование форм его реализации в зависимости от существующих условий. Это позволяет обеспечивать единство содержания и формы дополнительного профессионального образования [9]. Опора на данное положение предполагает ориентирование содержания дополнительных профессиональных программ и внутриорганизационного обучения на решение задачи подготовки педагогов к осуществлению содействия профессиональному самоопределению.

Для решения этой задачи предполагается ориентирование педагогов на использование современных форм профориентационной деятельности, например использование потенциала наставнической деятельности и т. д. Это предполагает активный обмен знаниями, ориентацию на передовые педагогические практики, реализуемые в сфере профориентационной деятельности.

В рамках андрагогического подхода были сформулированы принципы приоритетности самостоятельной совместной деятельности в организации обучения, опоры на положительный жизненный опыт, востребованности результатов обучения в практической деятельности [10]. Данные принципы прямо ука-

зывают на приоритеты в отборе форм и методов дополнительного профессионального образования. Это такие методы, которые предполагают организацию совместной деятельности слушателей, основанную на обсуждении реального педагогического опыта и проектирования практико-ориентированных методических продуктов. Например, убеждению педагогов в необходимости использования современных инструментов профориентационной работы способствует применение коучинга; комплексный характер содействия профессиональному самоопределению можно выстроить на основе командной проектной работы; демонстрация прикладного характера предлагаемых инструментов способствует использованию кейс-метода, баскет-метода; сфокусировать слушателей на применение инструментов в педагогической практике позволяет использование деловой игры. Также предполагается поддержка самообразования педагогов в вопросах содействия профессиональному самоопределению обучающихся.

Положение акмеологического подхода, предполагающее направленность на самореализацию в педагогической деятельности, имеет перспективный характер. Его применение находит свое отражение в ориентировании форм и методов повышения квалификации на инновационное развитие образовательных систем. Так, принцип регулируемого эволюционирования образовательных систем, сформулированный Д. Ф. Ильясовым и Г. Н. Сериковым, предопределяет выявление характеристик дополнительного профессионального образования, ориентированных на происходящие инновационные изменения [11]. Более того, Т. А. Прищепа утверждает, что особенностью процесса обновления системы дополнительного профессионального образования является направленность на инновационный характер деятельности педагогов [12].

С этой точки зрения возникает необходимость вовлечения педагогов в такие виды деятельности, как инновационная и исследовательская работа в образовательной организации, направленная на поиск эффективных способов содействия в выборе профессии и социализации обучающихся. В рамках такой дея-

тельности могут создаваться инновационные продукты, формироваться интересный опыт содействия профессиональному самоопределению. Кроме того, данные положения обуславливают ориентированность используемых форм и методов повышения квалификации педагогов на широкое использование информационно-коммуникационных технологий и цифровых ресурсов.

На основе данных положений можно сформулировать критерии отбора форм и методов подготовки педагогов общеобразовательных организаций к оказанию содействия профессиональному самоопределению обучающихся: содержательно-целевой, психолого-педагогический, практико-ориентированный, инновационный. Содержательно-целевой критерий предполагает, что используемые формы и методы повышения квалификации должны соответствовать содержанию образования. Психолого-педагогический критерий обуславливает необходимость учета особенностей образования взрослых обучающихся. Практико-ориентированный критерий определяет возможность применения демонстрируемых способов деятельности в педагогической практике. Инновационный критерий указывает на применение форм обучения, позволяющих максимально активно включать педагогов в образовательную деятельность и профессиональную самореализацию. Проинтерпретируем применение данных критериев на примере целевого алгоритма отбора форм и методов дополнительного профессионального образования, реализуемого в рамках задач исследования.

Предпочитаемые формы повышения квалификации согласуются с задачей и содержанием указанной деятельности. В данном случае в качестве приоритетной задачи выступает содействие педагогам в освоении нормативно-правовых оснований, психолого-педагогических знаний, содержательной основы и технологий, позволяющих освоить необходимые способы педагогической деятельности. Для каждого содержательного направления могут быть применены наиболее подходящие формы и методы реализации содержания повышения квалификации.

Предлагаемые к освоению методы отвечают требованиям к образованию взрослых обучающихся: ориентация на продуктивную совмест-

ную деятельность слушателей, основанная на обсуждении реального педагогического опыта и проектирования методических продуктов. Это подразумевает использование активных методов обучения: кейс-метод, проектирование. Практико-ориентированный характер представления инструментов содействия профессиональному самоопределению обучающихся определяется тем, что предлагаемые методы могут иметь перспективу для их использования в практике общего образования. Учет условий реализации повышения квалификации, организованного в рамках курсовой подготовки или внутриорганизационного обучения, предполагает возможность реализации педагогического взаимодействия в цифровой образовательной среде. Наконец, используемые методы могут опираться на методическую и педагогическую деятельность педагогов и апробироваться в ходе инновационной деятельности. На основе данного можно выявить перспективные способы повышения квалификации по заявленной тематике.

#### **Результаты и их описание**

Апробация перспективных форм и методов подготовки педагогов общеобразовательных организаций к оказанию содействия профессиональному самоопределению обучающихся осуществляется в различных формах.

Первая форма – это курсовая подготовка. Первая задача, которая стоит перед преподавателем, заключается в необходимости убеждения педагогов в важности задачи достижений образовательных результатов, связанных с готовностью обучающихся к выбору профессии. В данном случае используется лекционная форма. Для ориентирования педагогов в нормативно-правовых основаниях и психолого-педагогических знаниях, которые помогают выстроить педагогическую деятельность, используются методы визуализации информации и дискуссионные методы. Так, в качестве демонстрационного материала используется инфографика. Это способствует повышению осведомленности о приоритетах государственной образовательной политики в области социализации обучающихся и достижения ими личной успешности.

Преимущество методов визуализации состоит в том, что они могут быть реализованы в цифровой образовательной среде: инфогра-

фика, мультимедийная презентация, сопровождение видеоряда. Подобным образом представляются успешные практики, отражающие применение современных стратегий профориентации: сетевое взаимодействие, разработка и внедрение программ профессионального обучения, участие в волонтерском движении, конкурсах профессионального мастерства, движении WorldSkills, выставочной деятельности. На основе полученной информации ставились дискуссионные вопросы о роли учителя в процессе взаимодействия с ребенком по вопросам профориентации, возможности реализации различных инициатив, программ, технологий. Сочетание наглядного представления информации и обмен знаниями способствует формированию убеждения о возможностях всех педагогов в профессиональном самоопределении обучающихся.

Кейс-метод актуализирует существующий опыт педагогов и позволяет продемонстрировать реальную ситуацию, которая позволит задуматься о том, какие методы взаимодействия модно использовать с учетом возраста обучающихся и сформировавшихся у них убеждений. Нужно отметить, что данная деятельность должна быть хорошо подготовленной. Так, например, работа с кейс-ситуацией организуется на основе работы с учебным пособием: «Наставничество в школе. Педагогические перспективные способы совершенствования культуры наставнической деятельности участников образовательных отношений». Данное учебное пособие представляет собой сборник ситуационных задач и позволяет ознакомить слушателей со способами наставничества, которые используются для решения трудных ситуаций образовательной практики. Например, представляется характерная для современной школы ситуация, когда обучающийся чувствует себя растерянно в решении вопроса выбора профессии, что обусловлено его низкой мотивацией к трудовой деятельности. Слушателям предлагается ознакомиться со способами наставничества и предложить варианты его применения для успешного разрешения предложенной ситуации. Групповая работа с кейсом позволяет привлечь педагогические представления, собственный опыт и организовать активный обмен знаниями.

Далее следует демонстрация преподавателем современных инструментов профориентационной деятельности в форме мастер-класса. Это позволяет показать, как использовать предложенный метод, объяснить его дидактические возможности и особенности. Именно такие методы педагоги могут сразу применять в практической деятельности. Например, это метод кинопедагогика, демонстрирующий возможности мультипликационных и художественных фильмов в формировании ценностного отношения к трудовой деятельности у детей разного возраста на материале мультфильма «Песенка мышонка». Другой вариант работы – демонстрация методики работы с художественным фильмом для пробуждения интереса к учебным предметам, связанным с определенной сферой профессий. Например, на основе кинофильма «Марсианин» можно продемонстрировать, как можно организовать обсуждение обучающимися связи содержания учебных предметов с их приложением к профессиональной деятельности. Подобным образом может выстраиваться работа с такими инструментами содействия профессиональному самоопределению, как средства формирования профессионального самосознания, средства самодиагностики готовности к трудовой деятельности, картирование профессий, коллективный профессионально ориентированный проект, образовательный туризм, индивидуальный профессионально-образовательный маршрут в виде дорожной карты, цифровые образовательные ресурсы и т. д.

Наконец, еще одним действенным методом подготовки педагогов выступает педагогическое проектирование. Вовлечение слушателей в данный вид деятельности позволит продемонстрировать перспективы коллективной организации профориентационной деятельности. В частности, слушателям одной образовательной организации поручается выстроить систему содействия профессиональному самоопределению на основе сотрудничества педагогов. Организованная группа слушателей определяет полномочия субъектов, перспективы организации деятельности в течение учебного года, используемые формы и методы работы. Подготовка такого проекта и его публичное представление направлено на создание конкретного методического продукта, помогает в осуществ-

лении внутриорганизационного взаимодействия. Также педагоги могут получить поддержку администрации образовательной организации, в выстраивании профориентационной работы на системной основе. Кроме того, такой проект может выступать как основа для оценивания освоенных педагогами компетенций, его можно использовать для организации итоговой аттестации слушателей.

В целом предложенные методы можно использовать как в ходе курсовой подготовки, в процесс реализации модульных курсов, так и во внутриорганизационном обучении.

Вторая перспективная форма реализации подготовки педагогов общеобразовательных организаций к оказанию содействия профессиональному самоопределению обучающихся – это консультационная и методическая поддержка, реализуемая с использованием цифровых средств. В частности, проблема низкой трудовой мотивации характерна для низкомотивированных и слабоуспевающих обучающихся. Для поддержки педагогов в работе с такими учащимися активно ведется деятельность методических сообществ, размещенных в сети Интернет. Функционирование данных сообществ обеспечивается силами сотрудников учреждений дополнительного профессионального образования. В данных сообществах возможно разместить методические материалы, отражающие практики оказания содействия обучающимся общеобразовательных школ в их профессиональном самоопределении. При этом можно сделать акцент на таких методах, которые будут активизировать не только познавательную, но и эмоциональную, волевую, мотивационную сферу обучающихся.

Преимущества данной формы повышения квалификации состоят в возможности поддержки самообразовательной деятельности педагогов, которые проявляют интерес к перспективным способам содействия профессиональному самоопределению обучающихся. Данная форма может использоваться для организации неформального повышения квалификации педагогов, осуществляемого в межкурсовый период. В качестве методов используются методы структурирования и визуализации информации. Также применяются методы популяризации актуальных научных психолого-педагогических знаний. Например, можно

информировать педагогическую общественность о перспективных опубликованных научно-прикладных исследованиях в области содействия обучающимся в выборе профессии. Это требует умения обобщения, доступного и интересного представления информации в цифровом виде.

Еще одной перспективной формой подготовки педагогов общеобразовательных организаций к оказанию содействия профессиональному самоопределению обучающихся представляется участие педагогов в инновационной деятельности образовательных организаций. Такая деятельность может быть развернута педагогами образовательной организации в инициативном порядке. Также подобная деятельность может реализовываться в рамках деятельности инновационных площадок федерального и регионального уровней. В ходе такой деятельности активно используются методы внутриорганизационного обучения и самообразования педагогов. Их применение ориентируется на стратегию выстраивания индивидуальной педагогической деятельности по проектированию и апробации перспективных авторских способов содействия профессиональному самоопределению обучающихся. Подобная деятельность также может выстраиваться на коллективной основе. У педагогов появляется возможность не только апробировать существующие образовательные технологии, но и проверить их эффективность в условиях реального образовательного процесса. В перспективе такая деятельность может привести к созданию и концептуализации позитивного опыта реализации содействия профессиональному самоопределению обучающихся, обладающих различными возрастными и индивидуальными особенностями.

Предложенные формы и методы подготовки педагогов общеобразовательных организаций к оказанию содействия профессиональному самоопределению обучающихся были апробированы в процессе реализации модульного курса «Современные образовательные технологии: новые инструменты профессиональной ориентации». Особенностью реализации последнего явилась возможность целенаправленного педагогов одной образовательной организации. В рамках реализации содержания образования осуществлялось содействие педагогам в освое-



нии современных способов содействия профессиональному самоопределению.

После проведения данного курса был проведен опрос об эффективности предлагаемых форм и методов повышения квалификации. Данные опроса показали, что большая часть педагогов (более 74%) заинтересовалась вопросами оказания содействия обучающимся в процессе профессионального самоопределения. Также более 84% опрошенных педагогов высказались о перспективности применения активных форм обучения и демонстрации методов, которые были ориентированы на реальную образовательную практику. Также чуть более половины педагогов (54%) выказали заинтересованность в использовании инструментов методической поддержки педагогической деятельности профориентационной направленности, в межкурсовой период. Это означает, что вопросы подготовки педагогов к осуществлению содействия профессиональному самоопределению обучающихся необходимо усиливать, используя ресурсы инновационной деятельности.

В целом можно констатировать, что использование развивающихся форм и современных методов подготовки педагогов общеобразовательных организаций к оказанию содействия профессиональному самоопределению обучающихся, основанных на предоставлении об обучении взрослых, имеет перспективный характер.

#### **Обсуждение**

Подготовка педагогов общеобразовательных организаций к оказанию содействия профессиональному самоопределению обучающихся соотносится с приоритетами государственной образовательной политики. Вместе с тем требуется обоснование современных способов формального и неформального повышения квалификации, способствующих данной деятельности. Предлагается методологическое обоснование принципов, критериев и алгоритма выбора форм и методов обучения педагогов по исследуемой проблеме. Их использование при формировании содержания и способов реализации дополнительных профессиональных программ представляется перспективным.

Вместе с тем возникают дискуссионные вопросы, касающиеся подготовленности педагогов учреждений дополнительно профессио-

нального образования к использованию предложенных методов, особенно тех, которые поддерживают реализацию дополнительных профессиональных программ с использованием цифровых средств. Такие методы требуют дополнительного освоения способов структурирования и визуализации информации.

Отдельного внимания требует вопрос организации консультационной методической поддержки и сопровождения инновационной деятельности педагогов и образовательных организаций в области проектирования методических систем содействия профессиональному самоопределению обучающихся. Кроме того, представляется интересным исследование отношения педагогов к неформальным способам повышения квалификации и состояния их готовности к осуществлению осуществлять самообразования. Данные вопросы требуют дополнительного исследования.

#### **Заключение**

В данной статье была представлена проблема отбора перспективных форм и методов подготовки педагогов общеобразовательных организаций к оказанию содействия профессиональному самоопределению обучающихся. Педагоги отмечают, что они не только имеют затруднения в данном виде деятельности. Информативный характер предлагаемых форм и методов повышения квалификации затрудняет освоение и практическую реализацию инструментов профориентационной деятельности. В связи с этим была поставлена соответствующая цель исследования.

В статье была проанализирована научная литература, отражающая опыт и перспективы применения форм повышения квалификации педагогов по исследуемому направлению. Было констатировано, что преимущественно внимание уделялось содержательному наполнению данной деятельности и описанию существующих практик. Вместе с тем малоисследованными остаются вопросы применения современных форм и методов, используемых в дополнительном профессиональном образовании.

Были приведены методологические основания, позволяющие определить способы отбора эффективных форм и методов повышения квалификации педагогов. В качестве методологических оснований выступают идея учета объек-

тивных и субъективных факторов, влияющих на эффективность функционирования системы повышения квалификации, принципы, выдвинутые в рамках андрагогического подхода, положение акмеологического подхода, предполагающее направленность на инновационный характер деятельности педагогов. На основе данных идей были разработаны критерии отбора форм и методов подготовки педагогов общеобразовательных организаций к оказанию содействия профессиональному самоопределению обучающихся и алгоритм их практического применения.

На основе данных положений были систематизированы перспективные формы и методы исследуемой деятельности. В частности, были предложены способы реализации содержания дополнительных профессиональных программ, отражающих вопросы подготовки педагогов к содействию профессиональному самоопределению обучающихся.

Были рассмотрены такие формы, как курсовая подготовка, способы консультационной и методической поддержки, реализуемой с использованием цифровых средств, участие педагогов в инновационной деятельности образовательных организаций. В рамках данных форм был рассмотрен дидактический потенциал применения активных методов обучения: визуализация и структурирование информации, дискуссионный метод, кейс-метод, демонстрация современных инструментов профориентационной деятельности в форме мастер-класса, педагогическое проектирование, методы информирования с использованием цифровых технологий, сопровождение инновационной деятельности.

Предложенные формы и методы можно использовать при проектировании и реализации курсовой подготовки и внутриорганизационного обучения педагогов общеобразовательных организаций, направленного на оказание содействия профессиональному самоопределению обучающихся.

#### Библиографический список:

1. Барихина, М. В. Психолого-педагогическое сопровождение профессионально-личностного самоопределения обучающихся / М. В. Барихина, Н. О. Свиридова. – Текст : непосредственный // Инновационное развитие профессио-

нального образования. – 2022. – № 1 (33). – С. 101–107.

2. Королева, Т. В. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся: отношение и готовность педагогов / Т. В. Королева. – Текст : непосредственный // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2021. – № 4 (44). – С. 136–144.

3. Касьянова, Т. И. Профессиональное самоопределение старшеклассников как общественная проблема / Т. И. Касьянова, А. В. Мальцев, Д. В. Шкурин. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2018. – Т. 20, № 7. – С. 168–187.

4. Кузнецова, Г. Н. Актуализация проблемы ранней профориентации детей дошкольного возраста в дополнительных профессиональных программах / Г. Н. Кузнецова. – Текст : непосредственный // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 3. – С. 147–151.

5. Килина, И. А. Становление системы повышения квалификации педагогов Кемеровской области в сферах профориентации и постинтернатного сопровождения / И. А. Килина, Е. В. Понамарева. – Текст : непосредственный // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2013. – № 1 (9). – С. 34–37.

6. Севрюкова, А. А. Развитие готовности тьюторов общеобразовательной организации к сопровождению профессионального самоопределения обучающихся / А. А. Севрюкова, Д. Ф. Ильясов, О. А. Костенко. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2018. – № 8 (197). – С. 102–109.

7. Исаенко, В. А. Развитие навыков профессионального ориентирования и самоопределения школьников / В. А. Исаенко, Н. А. Каракай. – Текст : непосредственный // Педагогическая перспектива. – 2021. – № 2. – С. 67–76.

8. Санатина, К. П. Повышение квалификации кадров: современные методы / К. П. Санатина, С. А. Ярушева. – Текст : непосредственный // Общество, экономика, управление. – 2021. – Т. 6, № 1. – С. 54–59.

9. Ильясов, Д. Ф. Объективные и субъективные факторы и их учет в управлении повышением квалификации руководителей образовательных учреждений / Д. Ф. Ильясов. – Текст : непосредственный // Вестник Южно-

Уральского государственного университета. Серия: Образование, здравоохранение, физическая культура. – 2005. – № 6. – С. 38–49.

10. Змеёв, С. И. Применение андрагогических принципов обучения в подготовке и повышении квалификации специалистов / С. И. Змеёв. – Текст : непосредственный // Человек и образование. – 2014. – № 1 (38). – С. 8–14.

11. Ильясов, Д. Ф. Принцип регулируемого эволюционирования в педагогике / Д. Ф. Ильясов, Г. Н. Сериков. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – 336 с. – Текст : непосредственный.

12. Прищепа, Т. А. Основные причины и направления обновления системы дополнительного профессионального образования педагогов в условиях ее системного развития / Т. А. Прищепа. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – № 13 (141). – С. 120–127.

#### References:

1. Barikhina, M. V., Sviridova, N. O. *Psychological and pedagogical support of professional and personal self-determination of students* [Psichologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie professional'no-lichnostnogo samoopredeleniya obuchayushchihsya], Innovative Development of Professional Education, 2022, No. 1 (33), pp. 101–107.

2. Koroleva, T. V. *Pedagogical support for schoolchildren' career guidance: the attitude and readiness of teachers* [Pedagogicheskoe soprovozhdenie professional'nogo samoopredeleniya obuchayushchihsya: otnoshenie i gotovnost' pedagogov], Professional Education in Russia and Abroad, 2021, No. 4 (44), pp. 136–144.

3. Kasyanova, T. I., Maltsev, A. V., Shkurin, D. V. *Professional self-determination of high school students as a social problem* [Professional'noe samoopredelenie starsheklassnikov kak obshchestvennaya problema], Education and Science, 2018, Vol. 20, No. 7, pp. 168–187.

4. Kuznetsova, G. N. *Actualization of the problem of early career guidance for preschool children in additional professional programs* [Aktualizaciya problemy rannej proforientacii detej doskol'nogo vozrasta v dopolnitel'nyh professional'nyh programmah], Modern Pedagogical Education, 2020, No. 3, pp. 147–151.

5. Kilina, I. A., Ponamareva, E. V. *Formation of the system of professional development of teachers of the Kemerovo region in the areas of vocational guidance and afterschool support* [Stanovlenie sistemy povysheniya kvalifikacii pedagogov Kemerovskoj oblasti v sferah proforientacii i postinternatnogo soprovozhdeniya], Professional Education in Russia and abroad, 2013, No. 1 (9), pp. 34–37.

6. Sevryukova, A. A., Ilyasov, D. F., Kostenko, O. A. *Development of readiness of tutors of general educational organization to support professional self-determination of students* [Razvitie gotovnosti t'yutorov obshcheobrazovatel'noj organizacii k soprovozhdeniyu professional'nogo samoopredeleniya obuchayushchihsya], Bulletin of Tomsk State Pedagogical University, 2018, No. 8 (197), pp. 102–109.

7. Isayenko, V. A., Karakai, N. A. *Development of skills of professional orientation and self-determination of schoolchildren* [Razvitie navykov professional'nogo orientirovaniya i samoopredeleniya shkol'nikov], Pedagogical Perspective, 2021, No. 2, pp. 67–76.

8. Sanatina, K. P., Yarusheva, S. A. *Professional development of personnel: modern methods* [Povyshenie kvalifikacii kadrov: sovremennye metody], Society, Economy, Management., 2021, Vol. 6, No. 1, P. 54–59.

9. Ilyasov, D. F. *Objective and subjective factors and their consideration in the management of professional development of heads of educational institutions* [Ob'ektivnye i sub'ektivnye faktory i ih uchet v upravlenii povysheniem kvalifikacii rukovoditelej obrazovatel'nyh uchrezhdenij], Bulletin of the South Ural State University. Series: Education, Health, Physical Culture., 2005, No. 6, pp. 38–49.

10. Zmeev, S. I. *Application of andragogic principles of learning in training and professional development of specialists* [Primenenie andragogicheskikh principov obucheniya v podgotovke i povyshenii kvalifikacii specialistov], Man and Education, 2014, No. 1 (38), pp. 8–14.

11. Ilyasov, D. F., Serikov, G. N. *Principle of regulated evolution in pedagogy* [Princip reguliruемого evolyucionirovaniya v pedagogike], Moscow: VLADOS, 2003. 336 p.

12. Prishchepa, T. A. *The main reasons and directions of updating the system of additional professional education of teachers in the conditions of*

---

*its systemic development* [Osnovnye prichiny i napravleniya obnovleniya sistemy dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya pedagogov v usloviyah ee sistemnogo razvitiya], Bulletin of Tomsk State Pedagogical University, 2013, No. 13 (141), pp. 120–127.

**Образец для цитирования статьи:**

Буров, К. С. Перспективные формы и методы подготовки педагогов общеобразовательных организаций к оказанию содействия профессиональному самоопределению обучающихся / К. С. Буров. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2022. – № 2 (51). – С. 118–129.

**Example for article citation:**

Burov, K. S. Prospective forms and methods of training general education teachers to assist schoolchildren in their career guidance [Perspektivny'e formy` i metody` podgotovki pedagogov obshheobrazovatel'ny'x organizacij k okazaniyu sodejstviya professional'nomu samoopredeleniyu obuchayushixsya], Scientific support of a system of advanced training, 2022, No. 2 (51), pp. 118–129.



УДК 371.123

## Сущностные основания термина «индивидуальный методический стиль деятельности учителя», а также критерии и уровни его развитости

**С. В. Тетина**

<https://orcid.org/0000-0003-4360-2389>

[fgos@ipk74.ru](mailto:fgos@ipk74.ru)

**Ю. В. Гутрова**

<https://orcid.org/0000-0002-7295-4060>

[fgos@ipk74.ru](mailto:fgos@ipk74.ru)

**Н. О. Николов**

<https://orcid.org/0000-0001-6597-1834>

[nikolov\\_1989@mail.ru](mailto:nikolov_1989@mail.ru)

## The essence of the term “individual methodological style of teacher’s activity” as well as the criteria and levels of its development

**S. V. Tetina**

**Yu. V. Gutrova**

**N. O. Nikolov**

### Аннотация

*Проблема исследования и обоснование ее актуальности.* Масштабная цифровизация системы образования внесла достаточно много позитивных изменений в процессы воспитания, образования и обучения. Вместе с тем на фоне роста технологического совершенства профессиональная деятельность учителя несколько утратила свою ценностную значимость. Авторы полагают, что указанная тенденция не оправдана и требует восстановления статусности профессиональной деятельности учителя. Эффективным инструментом «реанимации» значения деятельностного, живого участия учителя в вопросах воспитания и образования личности, по мнению авторов, является обращение к стилям педагогической деятельности. При этом основное внимание предлагается уделить индивидуальному методическому стилю деятельности.

*Целью исследования* является изучение сущности индивидуального методического

стиля деятельности учителя сквозь базовые критерии его развитости. **Методология (материалы и методы).** Методологической основой исследования являлась идея Л. С. Выготского о сущности процесса экстерниоризации и его роли в развитии личности. По мнению авторов, сконцентрированные знания учителя о многообразных приемах, способах организации методической деятельности в процессе своей концептуализации, личностной переработки проявляются в его деятельности в виде особого психологического новообразования. Особый алгоритм методической деятельности, отражающий уникальную точку зрения учителя, его рефлексии о содержании федерального государственного стандарта можно назвать понятием индивидуального методического стиля деятельности. В процессе проверки авторского предположения были применены следующие методы: анализ научной литературы, эксперимент и тестирование (тест Мюнстерберга). Эксперимент был организован

в рамках адаптации деловой дидактической игры «Индивидуальный методический стиль деятельности учителя».

**Методы исследования:** теоретический анализ научно-практических литературных источников, изучение и обобщение передового и массового педагогического опыта, изучение документации, анкетирование, интервьюирование, самоанализ. **Результатом** исследования являются, во-первых, формулирование понятия «индивидуальный методический стиль деятельности учителя», во-вторых, разработанные критерии и уровни индивидуального методического стиля деятельности учителя. Также была подтверждена авторская гипотеза о том, что индивидуальный методический стиль деятельности является особым когнитивным личностным новообразованием, который возможно развивать, в том числе специальными дидактическими средствами. В частности, была подтверждена эффективность применения авторской деловой дидактической игры для развития критериальных уровней индивидуального методического стиля деятельности учителя.

**Заключение.** Выявлено, что индивидуальный методический стиль деятельности является динамической частью более общего понятия – индивидуального педагогического стиля деятельности. Уточнены содержательные основания пяти критериев развитости индивидуального методического стиля деятельности учителя: мотивационно-ценностный, содержательно-деятельностный, эмоционально-интуитивный, научно-методический и рефлексивно-преобразующий; охарактеризованы уровни сформированности индивидуального методического стиля деятельности учителя. После изложения основных результатов исследования ставится научный прогноз об ожидаемых особенностях развития изучаемой проблемы исследования.

#### Abstract

**The research problem and the rationale for its relevance.** The large-scale digitalization of the education system has introduced quite a few positive changes in the processes of upbringing, education and learning. However, against the backdrop of increasing technological sophistication of professional activities of the teacher somewhat lost its value. The authors believe that this trend is unjustified and requires the restoration of the status of the professional activity of the teacher. An effective tool for “reanimating” the importance of active, live participation of the teacher in the upbringing and education of the individual, according to the authors, is the reference to the styles of teaching. In this case, it is proposed to focus on the individual methodological style of activity.

**The goal of research** is to explore the essence of individual methodological style of activity of the teacher through the basic criteria of its development.

**Methodology.** The methodological basis of the study was the idea of L. S. Vygotsky on the essence of the process of exteriorization and its role in the development of personality. According to the authors, the concentrated knowledge of the teacher on a variety of techniques, methods of organization of methodical activity in the process of its conceptualization, personal processing manifest in his activity in the form of a special psychological new formation. The special algorithm of methodological activity reflecting the unique point of view of the teacher, his reflection on the content of the federal state standard can be called the concept of individual methodological style of activity. In the process of checking the author's assumption methods were applied: analysis of scientific literature, experiment and testing (Munsterberg test). The experiment was organized within the adaptation of the business didactic game “Individual methodological style of teacher's activity”.

**Research methods:** theoretical analysis of scientific and practical literature, study and synthesis of advanced and mass pedagogical experience, study of documentation, questioning, interviewing, self-analysis.

**The results** of the study are, firstly, the formulation of the concept of “individual methodological style of activity of a teacher”, secondly, the developed criteria and levels of individual methodical style of activity of a teacher. The author's hypothesis that the individual methodical style of activity is a special cognitive personality formation, which can be developed, including special didactic means, was also confirmed. In particular, the effectiveness of application of the author's business didactic game for the development of the criteria levels of individual methodical style of activity of a teacher was confirmed. **Conclusion.** It has been revealed that individual methodical style of activity

*is a dynamic part of a more general concept – individual pedagogical style of activity. Substantive grounds of five criteria of development of a teacher's individual methodical style of activity have been clarified: motivational-valuable, content-activational, emotional-intuitive, scientific-methodical and reflexive-transformative; levels of formation of a teacher's individual methodical style of activity have been characterized. After the statement of the main results of the study, a scientific forecast of the expected features of the development, the research problem under study is put.*

**Ключевые слова:** индивидуальный педагогический стиль деятельности учителя, индивидуальный методический стиль деятельности учителя, мотивационно-ценностный критерий, содержательно-деятельностный критерий, эмоционально-интуитивный критерий, рефлексивно-преобразующий критерий, научно-методический критерий.

**Keywords:** individual pedagogical style of teacher's activity, individual methodical style of teacher's activity, motivational-valuable criterion, content-activational criterion, emotional-intuitive criterion, reflexive-transformative criterion, scientific-methodical criterion.

**Введение.** Говоря об индивидуальном педагогическом стиле деятельности учителя, прежде всего, требуется определиться с понятием «стиль». В научной литературе можно встретить следующие трактовки термина «стиль». С одной стороны, стиль рассматривается как индивидуально-специфический способ поведения индивида, например манера. «Стиль» в данном случае представляется как характеристика процесса деятельности. С другой стороны, стиль видится как некая совокупность отличительных черт творческого начала учителя и в этом ракурсе «стиль» демонстрирует характеристику продукта деятельности.

Вместе с тем авторы полагают, что современный процесс информатизации, цифровизации образовательного пространства страны несколько отменил значимость творческого труда учителя. Многочисленные сервисы и электронные платформы позволяют и самим ученикам эффективно осваивать содержание образовательных программ. При этом воспитательная компонента практически не учитывается в указанных высокотехнологизированных образова-

тельных процессах. Учитель, благодаря особой рефлексии, переработке содержания образовательных программ, в отличие от несовершеннолетних обучающихся, на высоком уровне освоил способность интеграции эмоционально-чувственного и интеллектуального компонента того или иного знания. На основании указанной творческой переработки учитель способен представлять знание о содержании преподаваемого предмета в виде особой системы знаков и символов вербального и невербального поведения. Необходимо пояснить, что в данном случае авторы опирались на идеи Л. С. Выготского о единстве аффективных и интеллектуальных процессов [1], а также о том, что учащиеся школ осваивают содержание учебных программ с опорой на особую комбинацию образов и символов. В этой связи совокупность обучающих стратегий учителя, учитывающих представленные психологические законы, можно представить в качестве такого понятия, как «индивидуальный методический стиль деятельности».

Вместе с тем рассматриваемое профессионально-личностное новообразование не является само по себе. Оно является результатом напряженной рефлексивной сознательной и бессознательной работы учителя, участия в процессе интериоризации лучших обучающих практик, технологий и техник, экстериоризации лучших составляющих образовательных тактик в виде уникальной персональной методической стратегии, состоящей из ценностных, эмоционально-чувственных и рефлексивных компонентов. На указанном основании авторы разработали систему критериев развитости индивидуального методического стиля деятельности. Для проверки авторских предположений было решено основательно изучить имеющийся научный задел по исследуемой проблеме и провести экспериментальную работу.

**Обзор литературы.** Проблема индивидуального педагогического стиля деятельности в отечественной педагогике и психологии разрабатывается на протяжении трех десятков лет. Тематика диссертационных работ разнообразна и затрагивает формирование и совершенствование педагогического стиля деятельности педагога: от общеобразовательной школы до системы непрерывного повышения образования.

К примеру, в своей работе Н. И. Приходько уточняет, что индивидуальный стиль педагогической деятельности является особым алгоритмом устойчивого профессионального поведения учителя, особой педагогической стратегией, обусловленной личными особенностями учителя, а также обстоятельствами внешней среды. В большей степени авторам текущего исследования интересна модель концептуализации указанного понятия – алгоритм и педагогическая стратегия обучающей, развивающей и воспитывающей деятельности учителя. Также Н. И. Приходько приходит к выводу о достаточно сложной структуре рассматриваемого явления [2]. Необходимо заметить, что, несмотря на субъективную основу индивидуального стиля деятельности, она видит возможным разработку общей модели педагогических мер по его развитию. В частности, отмечается, что важным компонентом развития индивидуального стиля педагогической деятельности является творческая обстановка, а также возможность применять разнообразные неформальные средства образовательной деятельности.

Л. Ф. Квитова различает три типа стилей педагогической деятельности: стихийный, управляемый и самоуправляемый. Особое внимание автором уделяется рефлексивным навыкам, благодаря которым учитель начинает осознавать сильные стороны своего стиля педагогической деятельности. Процесс осознания означает переход от стихийного к высокоуправляемой модели обучающего воздействия, аккумулирующей лучшие педагогические условия образовательной деятельности и развивая лучшие развивающей качества учителя [3].

К интересным выводам приходит С. В. Тетинилов. Он подчеркивает, что процесс развития индивидуального педагогического стиля деятельности – это многоуровневый процесс. Помимо собственно творческого, деятельностного компонента, необходимо наличие ценностных ориентиров, а также мотивирующих оснований для развития изучаемого профессионально-личностного новообразования [4].

Л. А. Кабанина практически повторяет выводы исследования Л. Ф. Квитова. В частности, она придерживается мнения, что структура индивидуального педагогического стиля деятельности основывается на содержательном, мотивационном и мотивационном компонентах.

Также она указывает, что исследуемое понятие по существу является особой когнитивной стратегией [5]. Таким образом, в целом прослеживаются определенные устойчивые основания индивидуального методического стиля деятельности учителя (далее – ИСМДУ). Данный вывод вполне корректен, поскольку в процессе анализа научной литературы было выявлено, что стиль педагогической деятельности является родовым понятием по отношению к термину ИСМДУ [6].

**Методология (материалы и методы).** Исходными теоретическими положениями концепции индивидуального стиля являются идеи отечественных ученых Л. С. Выготского, П. Я Гальперина, А. Н. Леонтьева [1; 7]. Суть их позиций относительно темы исследования можно выразить утверждением, что стиль деятельности является результатом синергичного взаимодействия в сознании учителя различных обучающих стратегий и тактик. Иными словами, это особый когнитивный алгоритм поведения личности, вначале он формируется под воздействием процесса интериоризации, а далее, благодаря процессу экстериоризации, проявляется во всем вербальном, невербальном, сознательном и интуитивном многообразии поведенческих стратегий учителя. Особенность представленному определению придает мнение авторов о том, что индивидуальный методический стиль деятельности – это социально-личностная ценность, результат длительной рефлексии учителя, проявляющийся в соединении эмоционально-чувственного и интеллектуального компонента относительно реализуемого содержания программы образования.

Системные исследования о понимании сущности индивидуального стиля деятельности личности принадлежат В. С. Мерлину. Описывая структуру личности, ученый пришел к выводу, что трансформация ее свойств идет через выполняемую деятельность. Он отмечает, что «каждое свойство личности одновременно является выражением направленности и характера, и способностей, оно формируется в деятельности и вместе с тем в той или иной степени зависит от наследственных задатков» [8]. В дальнейшем, опираясь на принципы системного анализа в изучении уровней организации человека и взаимосвязей между нейродинамичным, психодинамичным и личным, В. С. Мер-



лин наметил основы интегральной личности, что и явилось, в сущности, логическим продолжением его научной деятельности.

Возникновение нового системного междисциплинарного подхода к изучению человека и психолого-педагогическому обеспечению его развития в активной деятельности определило дальнейшее изучение теории индивидуальности. При этом следует подчеркнуть, что любая деятельность человека опирается на его индивидуальные особенности, способствуя самостоятельному выбору и самоопределению.

В настоящее время изучение индивидуального стиля деятельности личности учителя изучается с позиций комплексного, интегрального, факторного, субъектно-деятельностного, аддитивного подходов. Вышеперечисленные отечественными и зарубежными исследователями методологические подходы к изучению индивидуальности человека свидетельствуют о различных вариантах проявления изучаемого понятия. Следует обратить внимание, что при всем разнообразии проявления индивидуальных свойств и качеств личности такие признаки, как многоуровневость и многомерность индивидуальности, остаются кумулятивными признаками модели индивидуальности.

Для проверки авторской гипотезы о том, что индивидуальный методический стиль деятельности учителя является особой когнитивной стратегией, критерии сформированности которой имеют ряд уровней, был реализован эксперимент. В основании эмпирической проверки была положена деловая дидактическая игра с идентичным направлением исследования названием. Проверка проводилась среди учителей Челябинской области. Всего в исследовании приняли участие 52 педагога, которые сформировали две классические группы: контрольную (27 человек – КГ) и экспериментальную (25 человек – ЭГ). Члены ЭГ в рамках саморегулируемого процесса информальной самоподготовки использовали ресурсы деловой дидактической игры «Индивидуальный методический стиль деятельности учителя». Члены КГ на всем протяжении экспериментальной работы не получали дополнительных средств развития индивидуального методического стиля деятельности. Время проведения эксперимента: с конца февраля 2022 года по конец марта 2022 года. Проверка динамики развития ин-

дивидуального методического стиля деятельности проводилась на основании теста Мюнстерберга [9]. Его содержание должно было показать рост числа членов экспериментальных групп, которые смогли перейти с базового на продвинутый уровень сформированности содержательно-деятельностного критерия ИМСДУ.

**Результаты исследования.** Авторами настоящего исследования, участниками научно-исследовательского коллектива «Наука» ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» (далее – Институт), на протяжении полутора лет изучалась проблема становления, формирования и развития индивидуального методического стиля деятельности учителя. В нашем случае «индивидуальный методический стиль деятельности учителя» рассматривается как частный случай индивидуального педагогического стиля деятельности учителя.

Опираясь на мнение Л. С. Выготского о закономерностях процесса экстерииоризации, авторы под индивидуальным методическим стилем деятельности учителя понимают особую когнитивную стратегию учителя, которая ранее сформировалась на основании усвоения лучших обучающих тактик. В первую очередь речь идет о конвергенции педагогических тактик, техник и технологий, конструктивному воздействию которых подверглись сами учителя.

Развивая работы последователей Л. С. Выготского о сущности процесса экстерииоризации, также были учтены подходы А. Н. Леонтьева и П. Я. Гальперина. Выделяя в деятельности учителя методический стиль, авторы исследования ставили задачу поиска педагогических условий для формирования методических приемов, дидактических инструментов, которые отличают одного учителя от другого и создают неповторимую образовательную среду, позитивно влияющую на все субъекты образования. В данном контексте мы говорим о создании такой образовательной среды, в которой и учитель, и обучающийся чувствуют себя комфортно, ощущают «познавательное единение», взаимно дополняют друг друга, что позволяет достигать образовательных результатов освоения основной образовательной программы на высоком уровне. «Образовательная среда» в соответствии с системным подходом, с одной сто-

роны, интегрирует субъекты образовательной деятельности и выступает целостной системой, с другой стороны, определяет особое релевантное воздействие на участников образовательных отношений, способствуя тем самым качественным изменениям личности учителя и обучающегося. Под качественными изменениями личности обучающегося понимается переход от одних форм мышления в другие (наглядно-действенное, словесно-логическое, понятийное мышление), формирование многоуровневой рефлексии как вида интеллектуальной деятельности и т. д. Формирование качественных изменений личности учителя определяется напрямую в его способности к проведению процедуры рефлексии, которая включает в себя три основных этапа: анализ деятельности, критика предшествующей деятельности на основе анализа и поиск нового образца, новой нормы деятельности.

При освоении процедуры многоуровневой рефлексии «взятие затруднения на себя» (признание своих ошибок) оказывается самым трудным для учителя. Это проявляется как в профессиональной деятельности при решении коммуникативных ситуаций с различными субъектами образовательного процесса, так и в повседневной жизни при решении проблемных ситуаций.

На основании контент-анализа научной литературы, а также ряда эмпирических исследований по выборке учителей общеобразовательных организаций Челябинской области было предложено авторское видение понятия «индивидуальный методический стиль деятельности учителя», под которым понимается «совокупность индивидуальных особенностей, способов и характера осуществления/реализации:

– методов и приемов обучения и воспитания обучающихся;

– повышения уровня общедидактической и методической готовности педагога к организации и ведению учебно-воспитательной работы;

– обмена знаниями между членами педагогического коллектива, выявление и пропаганда актуального педагогического опыта».

Вполне вероятно, что предложенное понятие отражает сущность индивидуального «методического почерка» педагога. Новизна трактовки рассматриваемого понятия заключается в том, что авторы видят проявление индивидуального

методического стиля учителя не только в рамках эффективных методических и дидактических приемов в организации учебно-воспитательного процесса обучающихся, но и в готовности учителей транслировать свой положительный опыт педагогическому сообществу, проводя опыт через рефлексивные структуры личности. Опираясь на методологию системного подхода, отметим тот факт, что выделенные компоненты индивидуального методического стиля деятельности учителя соответствуют принципам целостности, структурности, иерархичности, взаимодействия с окружающей средой.

В соответствии с рассмотренными психолого-педагогическими теориями, мы говорим о том, что индивидуальный методический стиль деятельности учителя начинает формироваться в период обучения в профессиональных образовательных организациях, и затем под влиянием профессиональной деятельности проявляется во всем многообразии. С целью выявления качественных отличий в индивидуальном методическом стиле деятельности учителя авторами настоящего исследования были разработаны критерии ИМСДУ. Научной базой для разработки критериальных уровней ИМСДУ явились изыскания В. С. Мерлина о структуре индивидуальности. Ученый определил в структуре индивидуальности, что свойства организма индивидуальны, индивидуальны его психические и социально-психологические свойства.

Отличительной особенностью концепции индивидуальности С. В. Мерлина является его подход, а также рассмотрение личности как интегральной модели. Ученый изучал компонентную структуру интегральной индивидуальности как взаимосвязь свойств организма, свойств личности и метаиндивидуальности, свойств индивида и специфики психических процессов. В. С. Мерлин обосновал, что свойства и характеристики личности разных уровней связаны друг с другом разными позициями и отношениями. Экспериментальными методами исследования было доказано, что системообразующую функцию в согласовании разноразличных свойств интегральной индивидуальности определяет индивидуальный стиль деятельности.

Три уровня ИМСДУ позволяют очертить пределы их вариативных проявлений, задать нормативные характеристики данному профес-

сионально-личностному показателю. Отдельно укажем, что осознание учителем наличия у него подобного качества происходит опосредованно и только в рамках интенсивной профессиональной деятельности. Момент осознания, рационального предвидения, его кристаллизации почти также неуловим, только постоянная рефлексия учителя по вопросам профессиональной деятельности может осветить переход от одного уровня ИМСДУ к другому. Данным замечанием выражается значимость системной работы, активной и подсознательной сферы сознания учителя. Это сложный многоаспектный процесс, следующий своей внутренней логике и имеющий всегда индивидуально-своеобразную траекторию. Формирование и развитие ИМСДУ мы связываем с развитием осознанности личности учителя, то есть с расширением осознаваемой части личности и отражаемой ею части внешнего мира, а также с углублением степени осознания своей профессиональной деятельности.

Авторами исследования выделены следующие критерии ИМСДУ: мотивационно-ценностный, содержательно-деятельностный, эмоционально-интуитивный, научно-методический, рефлексивно-преобразующий. Каждый из обозначенных уровней может быть проявлен учителем на базовом, адаптивном и продвинутом уровнях.

В основу разработки критериев положен синергетический подход, положения которого влияют на активность личности в образовательной среде. Возникновение новых отношений демонстрируется с разноуровневых позиций: как с позиции личности «субъект», так и с позиции личностных отношений «субъект – субъект – субъект» (учитель, обучающийся, родитель). В научной среде принято считать, что развитие личности носит как эволюционный, так и скачкообразный характер. Данные положения коррелируют с выделенными авторами исследования уровнями ИМСДУ.

Опишем каждый критерий. Мотивационно-ценностный: отражает направленность личности учителя на себя и окружающее общество, включает устойчивую мотивацию к осуществлению образовательной деятельности и принятие ее ценностей, самомотивацию, интеграцию личностных и профессиональных ценностей и смыслов. Можно предположить, чем выше

уровень самомотивации учителя, тем в меньшей степени проявляются категории профессиональной деформации учителя и, следовательно, учитель чувствует себя в профессии надежно, создавая вокруг себя развивающую и оберегающую образовательную среду для всех субъектов. По мнению И. Е. Жидковой, «происходит смещение акцента с профессиональных знаний на уровень профессиональных компетенций и субъектную позицию педагога в осуществлении его профессиональной деятельности» [10, с. 67].

Содержательно-деятельностный: проявление учителем в профессиональной деятельности содержательных смыслов, в том числе и личностных. Достаточно важным для профессиональной деятельности личности учителя является наличие не только общественно значимых смыслов, но и сугубо личностных. Например, для учителя реализация творческого потенциала, возможность проявлять «публичные» таланты, быть на виду, для другого учителя – реализация исследовательских качеств личности и т. д. В то же время если мы говорим о нормативном подходе к профессиональной деятельности учителя, то данный критерий включает требования и к образованию, и к обучению, выполнение трудовых функций, заложенных в стандарте педагога.

Эмоционально-интуитивный: сложный критерий, отвечающий за эмоциональный интеллект учителя. В данном контексте чем выше эмоциональный интеллект учителя, тем выше уровень его адаптации к различным обстоятельствам, неординарным ситуациям, стрессовым факторам. На продуктивном уровне данный критерий позволяет проявлять учителю легкость в тех социальных ситуациях, которые вызваны большим эмоциональным напряжением, при этом реагировать по-разному, нестандартно, «мягко», без агрессии и чувствовать себя комфортно. На такого учителя сложно «надавить извне», он тонко чувствует нить педагогического взаимодействия с участниками образовательного процесса и умеет интегрировать воедино знания, опыт и нормативно-правовые требования.

Научно-методический: учитель постоянно находится в процессе самообразования и готовности к «новым открытиям». Повышение профессиональной квалификации является

естественной потребностью учителя, его личной заинтересованностью, а не результатом влияния руководителя образовательной организации. Учитель обладает педагогическими инструментами, которые позволяют сложный материал превращать в простой и доступный для обучающихся. Подобный путь становится реальным в силу того, что учитель опирается только на научно обоснованные факты в организации учебно-воспитательной работы, работает в соответствии с системно-деятельностным подходом в образовании, следует основным принципам дидактики. И в то же время личностная гибкость учителя позволяет соотносить основные принципы и теории

с современными психологическими особенностями обучающихся.

Рефлексивно-преобразующий: многоуровневая рефлексия. Учитель задумывается о последствиях своих поступков, причинах своего поведения. Содержательная рефлексия позволяет устанавливать различные уровни профессиональной коммуникации, проявляя естественность, гибкость, «ненавязчивость». Коммуникация учителя притягивает и служит образцом взаимодействия на уровне «взрослый – взрослый». Для целостного представления обратимся к таблице «Критериальная шкала индивидуального методического стиля деятельности учителя» (табл. 1).

Таблица 1

**Критериальная шкала индивидуального методического стиля  
деятельности учителя**

Критерии	Уровни		
	базовый	адаптивный	продвинутый
Мотивационно-ценностный	1. У педагога развито ценностное отношение к процессу профессионального саморазвития, но при столкновении педагога с неблагоприятными социальными условиями они замещаются на различного рода девиации. 2. Сформирована культура самомотивации	1. Педагог обладает высоким уровнем ценностной культуры относительно процесса саморазвития, он более устойчив перед неблагоприятными социальными факторами. 2. Культура самомотивации на решение новых, нетипичных профессиональных затруднений достигает уровня психологической установки	1. Высокий уровень мотивационно-ценностной культуры (универсальный образец). 2. Эталонный образец профессиональной деятельности для профессионального сообщества
Содержательно-деятельностный	1. Профессиональная деятельность педагога осуществляется в соответствии с рабочей программой учебного предмета. 2. Способность учителя к систематическому решению образовательных проблем, максимальному использованию активных форм обучения	1. Педагог эффективно применяет активные приемы обучения и воспитания, также он непрерывно совершенствует содержательное наполнение учебных занятий. 2. Действия учителя осознанные, целесообразные, систематические, адекватные и носят творческий характер	1. В преподавании ярко выражена личностная позиция учителя, которая расширяет, углубляет и обогащает педагогическую деятельность. 2. Креативность педагога в профессиональной деятельности
Эмоционально-интуитивный	1. Педагог владеет приемами, методами и средствами активации развития интеллектуальной	1. Владение педагогом навыками адаптации. 2. Готовность следовать собственной оригиналь-	1. Педагог использует обстоятельства внешней среды в качестве ресурса для развития



Критерии	Уровни		
	базовый	адаптивный	продвинутый
	сферы обучающихся посредством воздействия на их эмоциональный интеллект. 2. У педагога сформированы особые навыки педагогической интуиции	ной стратегии ведения образовательного процесса	не только своего эмоционального интеллекта, а также своих обучающихся. 2. Стремительность реагирования и легкость интуитивного отклика
Научно-методический	1. У педагога достаточно хорошо развито системно-логическое мышление, аналитические способности, он владеет навыками научного применения при организации учебных занятий. 2. Учитель умеет грамотно упорядочить педагогические приемы, которые основаны на знании возрастных психологических особенностях обучающихся	1. Учитель владеет навыками применения научного метода и обладает высоким уровнем способности к самоконтролю. 2. Учитель умеет гибко и пластично реагировать на возникающие профессионально-педагогические затруднения	1. Осмысленное и целесообразное применение научного метода в той или иной педагогической ситуации. 2. Абсолютизация научного метода в рамках образовательного процесса
Рефлексивно-преобразующий	1. Учитель владеет навыками многоуровневой рефлексии, а также способностями использовать полученный аналитический материал для адресного педагогического воздействия на обучающихся. 2. Рефлексивные представления учителя могут транслироваться на обучающихся некорректно	1. Обладает навыками адаптации ценностного содержания рабочей программы по учебному предмету через собственные рефлексивные позиции. 2. Увлекается методами многоуровневой рефлексии и навязывает сложные для восприятия конструкции, не соответствующие возрастному уровню развития обучающихся	1. Многоуровневая рефлексия для учителя становится естественным когнитивным процессом. 2. Отсутствие у учителя желания обучать этому навыку

Представленная нами таблица позволяет систематизировать критерии, при помощи которых можно выявить проявление ИМСДУ. Доказательством тому служит исследование уровней ИМСДУ у учителей общеобразовательных организаций Челябинской области. Выявлен ряд проблем, одна из которых заключается в том, что учителя испытывают сложность в определении особенностей своего индивидуального педагогического стиля деятельности, в том числе и методического стиля деятельно-

сти. Не видят необходимости в системной рефлексии своей профессиональной деятельности, либо подменяют понятия «анализ ошибок обучающихся» и «системная рефлексия». Обозначенные проблемы приводят к использованию дидактических приемов и средств без учета собственных индивидуальных особенностей деятельности и учета региональных, этнокультурных взглядов участников образовательного процесса. Таким образом, педагогическая техника обучения превращается в «технологиче-

скую составляющую образовательного процесса». Невозможно достичь эффективных показателей в образовательной деятельности, если учителем не проявляется субъектная позиция.

Обозначенные проблемы побудили авторов научно-исследовательского коллектива Института к выявлению педагогических условий формирования индивидуального педагогического стиля деятельности и, в частности, индивидуального методического стиля деятельности учителя. Исследования продолжаются, поскольку при проведении эмпирических исследований выявлены проблемы, которые требуют решения.

Результаты экспериментальной работы показали положительную динамику в части повышения числа членов ЭГ, у которых сформирован высший (продвинутый) уровень ИМСДУ по содержательно-деятельностному критерию. Необходимо добавить, что в основании развивающей работы была положена деловая дидактическая игра с идентичным названием текущей темы исследования. Содержание игры доступно по адресу: <https://nikolov1989.wixsite.com/website-2>.

Проверка сформированности уровней ИМСДУ по содержательно-деятельностному критерию производилась при помощи теста Мюнстерберга. Уточнение производилось в два этапа: сравнение стартовых и конечных результатов членов ЭГ и КГ. На стартовом этапе было выявлено, что высший (продвинутый) уровень по содержательно-деятельностному критерию сформирован у 5 (20,0%) участников из 25 членов ЭГ, а в КГ у 7 (25,9%) из 27 участников. На конечном этапе были получены следующие результаты: продвинутый уровень среди членов ЭГ достигли 10 человек (40%), в КГ только 8 (29%) участников. Таким образом, позитивный рост в 15% был зафиксирован в ЭГ и 3,1% в КГ. Небольшие позитивные колебания увеличения числа участников КГ, перешедших на высший уровень сформированности содержательно-деятельностного критерия обосновываются естественными условиями творческой деятельности учителя. В то же время наглядно видна разница между позитивной динамикой между ЭГ и КГ, что подтверждает развивающие возможности деловой дидактической игры. Управляемость процесса свидетельствует, что ИМСДУ действительно является особой когни-

тивной стратегией, элементы которой поддаются развивающим воздействиям.

**Обсуждение.** В процессе исследования было выявлено, что ИМСДУ является интегративным образованием. Помимо осознаваемых мотивов общей модели методической стратегии учителя, было выявлено наличие неосознаваемых мотивов и целей. Авторы предполагают, что для наиболее полного изучения ИМСДУ необходимо привлечение экспериментальных технологий по изучению бессознательных установок на формирование того или иного стиля деятельности. Вместе с тем в России исследование бессознательных областей психики – достаточно дискуссионный вопрос и требует внимательного отношения при подборе соответствующего диагностического инструментария. Таким образом, указанная особенность является единственным сдерживающим или ограничивающим фактором для полноценного изучения, исследуемого профессионально-личностного новообразования. Перспективным видится подтверждение развивающего ресурса деловой дидактической игры «Индивидуальный методический стиль деятельности учителя» и по остальным критериям исследуемого явления.

**Заключение.** Во введении была актуализирована проблема исследования, уточнена авторская стратегия по ее решению. При анализе научной литературы уточнено, что наиболее значимыми элементами ИМСДУ являются следующие компоненты: профессиональная рефлексия, содержательный, ценностный, мотивационный и содержательный компоненты деятельности учителя. При уточнении методологии, материалов и методов научного исследования было решено за основу принять идеи Л. С. Выготского о взаимосвязи процессов экстерииоризации и интерииоризации. В качестве основных методов исследования были выдвинуты анализ научных публикаций по проблеме исследования, тестирование по методике Мюнстерберга, а также эксперимент. В качестве ведущего ресурса по проверке гипотезы исследования была выбрана авторская деловая дидактическая игра с идентичным названием исследуемого профессионально-личностного новообразования. При описании результатов исследования было получено подтверждение верности определения ведущему понятию текущей

научной работы, а также точности его структурных компонентов. Также подтверждено, что компоненты ИМСДУ могут развиваться, что указывает на управляемость процесса совершенствования методического стиля деятельности. В процессе обсуждения выявлены ограничивающие факторы для дальнейшего исследования индивидуального методического стиля деятельности учителя. Таким образом, цель исследования оказалась достигнутой, что указывает на завершенность и целостность научной работы.

### Библиографический список:

1. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций : Из неопублик. трудов / Л. С. Выготский / Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т психологии. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук, 1960. – 500 с. – Текст : непосредственный.
2. Приходько, Н. И. Роль диагностики личностных свойств в прогнозировании социального поведения / Н. И. Приходько, В. П. Михайлова. – Текст : непосредственный // Сибирский психологический журнал. – 2002. – № 16–17. – С. 18–22.
3. Квитова, Л. Ф. Формирование профессиональной компетентности педагогов, работающих по УМК «Начальная школа XXI века» / Л. Ф. Квитова. – Текст : непосредственный // Начальное образование. – 2006. – № 4. – С. 53–56.
4. Тенилов, С. В. Основные проблемы профессиональной подготовки офицеров в вузах Министерства обороны России / С. В. Тенилов. – Текст : непосредственный // Вестник Военного университета. – 2007. – № 5. – С. 72–78.
5. Кабанина, Л. А. Влияние различных стилей семейного воспитания на появление девиантного поведения подростков / Л. А. Кабанина. – Текст : непосредственный // Феноменология и профилактика девиантного поведения : VIII Всероссийская с международным участием научно-практическая конференция, Краснодар, 05 декабря 2014 года. – Краснодар : Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации», 2014. – С. 108–109.
6. Фещенко, Т. С. Исследовательское обучение физике в школе – первые шаги в мир науки / Т. С. Фещенко. – Текст : непосредственный // Физика в школе. – 2012. – № 2. – С. 17–21.
7. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – 4-е изд. – Москва : Изд-во МГУ, 1981. – 584 с. – Текст : непосредственный.
8. Щебетенко, А. И. Профессор Вольф Соломонович Мерлин. Жизнь в психологии и среди людей : историко-психологический очерк. – Пермь, 2016. – 407 с. – Текст : непосредственный.
9. Тест Мюнстерберга. – URL: <http://testoteka.narod.ru/pozn/1/26.html> (дата обращения: 23.03.2022).
10. Жидкова, И. Е. Профессиональная компетентность учителя иностранного языка в условиях введения профессионального стандарта педагога и обновления ФГОС / И. Е. Жидкова. – Текст : непосредственный // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования : материалы XVI Межд. научно-практ. конф. / Межд. академия наук пед. образования ; Челяб. институт перепод. и пов. квал. работ. образ. ; отв. ред. Д. Ф. Ильясов. – Москва – Челябинск : ЧИППКРО, 2018. – С. 70–75.

### References:

1. Vygotsky, L. S. *Development of higher mental functions: From unpublished works* [Razvitie vysshih psichicheskikh funkciy: Iz neopublikovannykh trudov], RSFSR Academy of Pedagogical Sciences. Institute of Psychology. Moscow: Academy of Pedagogical Sciences Publishing House, 1960. 500 p.
2. Prikhodko, N. I., Mikhaylova, V. P. *The role of diagnostics of personal properties in predicting social behavior* [Rol' diagnostiki lichnostnykh svojstv v prognozirovanii social'nogo povedeniya], Siberian Psychological Journal, 2002, No. 16–17, pp. 18–22.
3. Kvitova, L. F. *Formation of Professional Competence of Teachers Working with the “Elementary School of the XXI Century”* [Formirovanie professional'noj kompetentnosti pedagogov, rabotayushchih po UMK “Nachal'naya shkola XXI veka”], Elementary Education, 2006, No. 4, pp. 53–56.
4. Tenitilov, S. V. *The main problems of professional training of officers in universities of the Ministry of Defense of Russia* [Osnovnye problemy

professional'noj podgotovki oficerov v vuzah Ministerstva oborony Rossii], Bulletin of the Military University, 2007, No. 5, pp. 72–78.

5. Kabanina, L. A. *Influence of different styles of family upbringing on the emergence of deviant behavior of adolescents* [Vliyanie razlichnyh stilej semejnogo vospitaniya na poyavlenie deviantnogo povedeniya podrostkov], Phenomenology and prevention of deviant behavior : VIII All-Russian with international participation scientific and practical conference, Krasnodar, December 05, 2014. Krasnodar: Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, 2014, pp. 108–109.

6. Feshchenko, T. S. *Research learning physics at school – the first steps into the world of science* [Issledovatel'skoe obuchenie fizike v shkole – pervye shagi v mir nauki], Physics at school, 2012, No. 2, pp. 17–21.

7. Leontiev, A. N. *Problems of Mental Development* [Problems of mental development], Moscow: Publishing house of Moscow State University, 1981. 584 p.

8. Shchebetenko, A. I. *Professor Wolf Solomonovich Merlin. Life in psychology and among people (Historical and psychological essay)* [Professor Vol'f Solomonovich Merlin. ZHizn' v psikhologii i sredi lyudej (Istoriko-psihologicheskij ocherk)], Perm, 2016. 407 p.

9. *Munsterberg Test* [Test Myunsterberga], Available at: <http://testoteka.narod.ru/pozn/1/26.html> (accessed date: 03/23/2022).

10. Zhidkova, I. E. *Professional competence of a foreign language teacher in the conditions of the introduction of the professional standard of a teacher and FSES update* [Professional'naya kompetentnost' uchitelya inostrannogo yazyka v usloviyah vvedeniya professional'nogo standarta pedagoga i obnovleniya FGOS], Modernization of the vocational education system on the basis of regulated evolution : materials of the XVI International Scientific and Practical Conference / International Academy of Sciences of Pedagogical Education; Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, 2018, pp. 70–75.

#### Образец для цитирования статьи:

Тетина, С. В. Сущностные основания термина «индивидуальный методический стиль деятельности учителя», а также критерии и уровни его развитости / С. В. Тетина, Ю. В. Гутрова, Н. О. Николов. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2022. – № 2 (51). – С. 130–141.

#### Example for article citation:

Tetina, S. V., Gutrova, Yu. V., Nikolov, N. O. The essence of the term “individual methodological style of teacher’s activity” as well as the criteria and levels of its development [Sushhnostny'e osnovaniya termina “individual'ny'j metodicheskij stil` deyatel'nosti uchitelya”, a takzhe kriterii i urovni ego razvivosti], Scientific support of a system of advanced training, 2022, No. 2 (51), pp. 130–141.



## 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.

**СЕЛИВАНОВА Елена Анатольевна**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

**ГОТНОГА Александр Васильевич**, доктор философских наук, доцент, исполняющий обязанности проректора по научной работе ФГБОУ ВО «Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет», Хабаровский край, г. Комсомольск-на-Амуре.

**ЯРЕМЧУК Светлана Владимировна**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии образования ФГБОУ ВО «Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет», г. Комсомольск-на-Амуре.

**БАКИНА Анна Владимировна**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии образования ФГБОУ ВО «Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет», г. Комсомольск-на-Амуре.

**СИТЯЕВА Снежана Михайловна**, кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры психологии образования ФГБОУ ВО «Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет», г. Комсомольск-на-Амуре.

**ГОЛУБНИЧАЯ Любовь Сергеевна**, кандидат юридических наук, доцент кафедры истории, философии и права ФГБОУ ВО «Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет», г. Комсомольск-на-Амуре.

**БУЛАВЕНКО Олег Анатольевич**, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики профессионального образования ФГБОУ ВО «Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет», г. Комсомольск-на-Амуре.

**ЛОБАНОВА Елена Евгеньевна**, ведущий специалист центра цифровых образовательных технологий и инклюзивного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова», Челябинская область, г. Магнитогорск.

**НАЗАРОВА Ольга Леонидовна**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры менеджмента ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова», Челябинская область, г. Магнитогорск.

**ТУГУЛЕВА Галина Витальевна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и специального образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова», Челябинская область, г. Магнитогорск.

**КИЙКОВА Надежда Юрьевна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой специального (коррекционного) образования ГБУ ДПО ЧИППКРО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

**ИСРАФИЛОВА Лилия Маснабиевна**, старший преподаватель кафедры специального (коррекционного) образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

**УВАРОВА Ольга Николаевна**, старший преподаватель кафедры специального (коррекционного) образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

**ХАЖЕЕВА Ольга Геннадьевна**, старший преподаватель кафедры специального (коррекционного) образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

**ПЛОТНИКОВА Анна Леонидовна**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии ГАУ ДПО СО «Институт развития образования», г. Самара.

**БУЛГАКОВ Владислав Васильевич**, кандидат технических наук, доцент, заместитель начальника академии – начальник института профессиональной подготовки ФГБОУ ВО ИПСА ГПС МЧС России «Ивановская пожарно-спасательная академия Государственной противопожарной службы МЧС России», г. Иваново.

**ШЛАТ Наталья Юрьевна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой дошкольного и начального образования ФГБОУ ДПО «Псковский областной институт повышения квалификации работников образования»; доцент кафедры образовательных технологий института образования и социальных наук ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет», г. Псков.

**ЮСТУС Генрих Владимирович**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных и психолого-педагогических дисциплин ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва.

**АНИМОКОВ Ислам Каншоубиевич**, преподаватель кафедры государственных и гражданско-правовых дисциплин Северо-Кавказского института повышения квалификации (филиал) Краснодарского университета МВД России, Кабардино-Балкарская Республика, г. Нальчик.

**КАЧЕВА Елена Валерьевна**, кандидат педагогических наук, заведующий региональным информационно-методическим центром ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», Челябинск.

**БУРОВ Константин Сергеевич**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

**ТЕТИНА Светлана Владимировна**, кандидат педагогических наук, заведующий учебно-методическим центром сопровождения введения ФГОС общего образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

**ГУТРОВА Юлия Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент учебно-методического центра сопровождения введения ФГОС общего образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

**НИКОЛОВ Никита Олегович**, доктор философии (PhD), ответственный секретарь издательского отдела, младший научный сотрудник кафедры педагогики и психологии ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

## Information about authors

**ILYASOV Dinaf Familievich**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

**SELIVANOVA Elena Anatolievna**, Candidate of Psychological Sciences, Docent, Associate Professor of Pedagogy and Psychology Department, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

**GOTNOGA Alexander Vasilyevich**, Doctor of Psychological Sciences, Docent, Acting Vice-Rector for Research, Amur Humanitarian-Pedagogical State University, Khabarovsk Territory, Komsomolsk-on-Amur.

**YAREMCHUK Svetlana Vladimirovna**, Candidate of Psychological Sciences, Docent, Associate Professor of the Department of Educational Psychology, Amur Humanitarian-Pedagogical State University, Khabarovsk Territory, Komsomolsk-on-Amur.

**BAKINA Anna Vladimirovna**, Candidate of Psychological Sciences, Docent, Associate Professor of the Department of Educational Psychology, Amur Humanitarian-Pedagogical State University, Khabarovsk Territory, Komsomolsk-on-Amur.

**SITYAEVA Snezhana Mikhailovna**, Candidate of Biological Sciences, Docent, Associate Professor of the Department of Educational Psychology, Amur Humanitarian-Pedagogical State University, Khabarovsk Territory, Komsomolsk-on-Amur.

**GOLUBNICHAYA Lyubov Sergeevna**, Candidate of Law, Associate Professor of the Department of History, Philosophy and Law, Amur Humanitarian-Pedagogical State University, Khabarovsk Territory, Komsomolsk-on-Amur.

**BULAVENKO Oleg Anatolievich**, Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Professor of the Department of Pedagogy of Professional Education, Amur Humanitarian and Pedagogical State University, Khabarovsk Territory, Komsomolsk-on-Amur.

**LOBANOVA Elena Yevgenyevna**, Leading Specialist of the Center for Digital Educational Technologies and Inclusive Education, G. I. Nosov Magnitogorsk State Technical University, Chelyabinsk region, Magnitogorsk.

**NAZAROVA Olga Leonidovna**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Management Department, G. I. Nosov Magnitogorsk State Technical University, Chelyabinsk region, Magnitogorsk.

**TUGULEVA Galina Vitalyevna**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Preschool and Special Education Department, G. I. Nosov Magnitogorsk State Technical University, Chelyabinsk region, Magnitogorsk.

**KIYKOVA Nadezhda Yuryevna**, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Head of the Department of Special (Correctional) Education, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

**ISRAFILOVA Liliya Masnavievna**, Senior Lecturer, Department of Special (Correctional) Education, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

**UVAROVA Olga Nikolaevna**, Senior Lecturer, Department of Special (Correctional) Education, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

**KHAZHEEVA Olga Gennadyevna**, Senior Lecturer, Department of Special (Correctional) Education, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

**PLOTNIKOVA Anna Leonidovna**, Candidate of Psychological Sciences, Docent, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Institute of Educational Development, Samara.

**BULGAKOV Vladislav Vasilievich**, Candidate of Technical Sciences, Docent, Deputy Head of the Academy – Head of the Institute of Professional Training, Ivanovo Fire and Rescue Academy, Ivanovo.

**SHLAT Natalya Yurievna**, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Head of the Department of Preschool and Elementary Education, Pskov Regional Institute of Professional Development of Educators, Pskov; Associate Professor of the Department of Educational Technologies of Institute of Education and Social Sciences, Pskov State University, Pskov.

**YUSTUS Genrikh Vladimirovich**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Humanities and Psychological-Pedagogical Disciplines, Moscow Pedagogical State University, Moscow.

**ANIMOKOV Islam Kanshobievich**, Lecturer of the Department of State and Civil Law Disciplines, North Caucasus Institute of Professional Development (branch), Krasnodar University of the Russian Interior Ministry, Kabardino-Balkarian Republic, Nalchik.

**KACHEVA Elena Valeryevna**, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Regional Information and Methodological Center, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

**BUROV Konstantin Sergeyeovich**, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor of Pedagogy and Psychology Department, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

**TETINA Svetlana Vladimirovna**, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Educational and Methodological Center for Supporting the Implementation of the FSES of General Education, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

**GUTROVA Yulia Vladimirovna**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Educational and Methodological Center for Supporting the Implementation of the FSES of General Education, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

**NIKOLOV Nikita Olegovich**, Doctor of Philosophy (PhD), Executive Secretary of the Publishing Department, Junior Researcher of the Department of Pedagogy and Psychology, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.



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

В журнале обсуждаются актуальные **проблемы функционирования системы повышения квалификации кадров**, а также вопросы современной системы образования.

Журнал публикует статьи, отражающие результаты теоретико-прикладных исследований по вопросам функционирования системы повышения квалификации кадров, отбора содержания повышения квалификации кадров, оценивания профессиональной компетентности кадров в системах аттестации, повышения квалификации и профессиональной деятельности, управленческого содействия кадрам в развитии их готовности к осуществлению профессиональной деятельности, совершенствования профессиональной квалификации кадров, взаимосвязи общего, профессионального и дополнительного профессионального образования, модернизации содержания, форм и методов повышения квалификации кадров, управления качеством подготовки слушателей в системе дополнительного профессионального образования.

Авторами статей являются специалисты общеобразовательных учреждений и учреждений дополнительного профессионального образования, научно-педагогические работники высших учебных заведений различных субъектов Российской Федерации и ближнего зарубежья. Журнал включает в себя четыре раздела:

- Научные сообщения.
- Гипотезы, дискуссии, размышления.
- Исследования молодых ученых.
- Современная школа.

**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. P., 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 bibliotechno-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 deyatel'nosti: 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 ознакомиться 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/journal/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*